



KOMPETENZKURS
KULTUR
BILDUNG
KOOPERATION

PERSPEKTIVE KÜNSTE – ARBEITSFELD KULTURELLE BILDUNG >>

*Texte, Materialien, Methoden
für Kulturschaffende*

herausgegeben von



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.

deutsche kinder- und jugendstiftung

ARBEITSHILFEN

FACHPORTAL FÜR KULTURELLE BILDUNG AN SCHULEN UND IN LOKALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN

„Kultur macht Schule“ ist die bundesweite Plattform der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ), die sich einsetzt für

- die Erweiterung und Qualität von Kultureller Bildung in, an und um Schulen,
- die Entwicklung von Kooperationen kultureller Kinder- und Jugendbildung und die Implementierung von Kultureller Bildung in lokalen Bildungslandschaften.

<http://kultur-macht-schule.de>



INHALT >>

Perspektive Künste – Arbeitsfeld Kulturelle Bildung Texte, Materialien, Methoden für Kulturschaffende

EDITORIAL Seite 4

1. LEBENSWELTEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

EINFÜHRUNG Seite 7

VERTIEFUNG Von Lebenswelten, Chancengerechtigkeit und kultureller Teilhabe Seite 7

TRANSFER Der forschende Blick und künstlerisches Handeln Seite 11

AUS DER PRAXIS Zwischen Freiheit und Regeln: Das Projekt „Printing Queen“ von Antje Tschirner Seite 13

2. KULTURELLE BILDUNG IN GANZTAGSSCHULEN UND LOKALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN

EINFÜHRUNG Seite 17

VERTIEFUNG Von (Kultureller) Bildung, Lokalen Bildungslandschaften und Ganztagschulen – Wovon sprechen wir eigentlich? Seite 17

TRANSFER Der forschende Blick und künstlerisches Handeln Seite 21

3. METHODIK UND DIDAKTIK DER KULTURELLEN BILDUNG

EINFÜHRUNG Seite 23

VERTIEFUNG Von Zielen, Modellen, Qualitäten und Standards Seite 23

TRANSFER Der forschende Blick und künstlerisches Handeln Seite 26

MIT METHODE Das Phasenmodell: Didaktik und Methodik in Projekten Kultureller Bildung Seite 28

4. KOOPERATIONEN IN DER KULTURELLEN BILDUNG

EINFÜHRUNG Seite 35

VERTIEFUNG Von Kooperationen als Qualität und Lernfeld Seite 35

TRANSFER Der forschende Blick und künstlerisches Handeln Seite 38

VERTIEFUNG Gelingensbedingungen von Kooperationen im schulischen und außerschulischen Bereich Seite 40

MIT METHODE Checkliste: 10 Punkte zur gelingenden Kooperation Seite 41

AUS DER PRAXIS Die Kommunikation gewährleisten: Das Projekt „Good Morning Cologne“ von Iris Then ... Seite 42

5. HALTUNGEN UND REFLEXION KUNST- UND KULTURSCHAFFENDER

EINFÜHRUNG Seite 45

VERTIEFUNG Von Berufsfeldern der Kulturellen Bildung, Kontexten und künstlerischen Positionen Seite 45

MIT METHODE Verfassen eines Artist Statements.... Seite 51

AUS DER PRAXIS Authentisch ist genau das richtige Wort: Das Projekt „Malerisch gestalteter Außenbereich zum Chillen im Sommer“ von Matthias Neuthinger Seite 52

ZUM WEITERDENKEN:
LITERATUR, TIPPS UND LINKS Seite 54

IMPRESSUM Seite 64

EDITORIAL

WIE GELINGT BILDUNGSERFOLG FÜR ALLE KINDER UND JUGENDLICHEN?

Kinder und Jugendliche sollen viele Möglichkeiten des Sich-Bildens erhalten, in denen die Künste und Kultur einen adäquaten Raum einnehmen. Dazu ist es erforderlich, dass unterschiedliche Professionen mit ihren jeweils besonderen Kompetenzen miteinander kooperieren. Sie übernehmen damit gemeinsam Verantwortung für die Breite und Qualität von Bildungsangeboten.

Kunst- und Kulturschaffende sollen dabei keine „besseren“ Pädagoginnen oder Pädagogen werden, gleichzeitig jedoch mit komplexen Bildungssettings und Gruppen zurechtkommen. Die an sie gerichteten Erwartungen sind hoch, denn Kunst- und Kulturschaffende können Kindern und Jugendlichen durch ihre Expertise vielfältige kreative und experimentelle Räume öffnen. Im Rahmen von Kooperationen mit Ganztagschulen oder in lokalen Bildungslandschaften können sie darüber hinaus als externe Expertinnen und Experten künstlerische Impulse setzen und damit Perspektivwechsel ihrer Akteure anstoßen.

Durch künstlerische Ansätze können Kinder und Jugendliche ästhetische Erfahrungen machen, ihre ästhetische Wahrnehmung schulen und reflektieren: Symbole und Zeichen in ihrer Vielfalt und Mehrdeutigkeit ermöglichen die forschende Betrachtung der Welt.

Wenn Kunst- und Kulturschaffende also einem Konzept „Kultureller Bildung“ folgen, dann kann dies gleichermaßen Ausdruck einer kritischen pädagogischen und gesellschaftlich politischen Haltung sein, weil durch die Prinzipien Kultureller Bildung – z. B. Partizipation und Fehlerfreundlichkeit – eingeübte Lernmethoden und Handlungsmaximen in Frage gestellt werden.

Durch diese Elemente wohnt der künstlerischen Arbeit in Bildungslandschaften ein großes transformatives Potenzial inne. Das sind die Voraussetzungen für umfassende Selbst-Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen.

WAS HABEN KUNST- UND KULTURSCHAFFENDE VON KOOPERATIONEN IM FELD DER KULTURELLEN BILDUNG UND WAS BRAUCHEN SIE DAFÜR?

Durch die künstlerische Auseinandersetzung mit Institutionen und unterschiedlichen sozialen Räumen können Kunst- und Kulturschaffende eine kritische Haltung gegenüber den Künsten entwickeln und eine eigene partizipative und transformative künstlerische Praxis entwickeln.

In vielen Projekten sind Kunst- und Kulturschaffende wesentlich für eine gute künstlerische Bildungspraxis. Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) unterstützen mit ihren Programmen und Aktivitäten ihre Beteiligung, um die Qualität Kultureller Bildung in Ganztagschulen und in lokalen

Bildungslandschaften weiter zu entwickeln. Sie qualifizieren und vernetzen dazu beispielsweise Kunst- und Kulturschaffende, unter anderem im Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation.

Die Zusammenarbeit von Pädagogen/innen und Kunst- und Kulturschaffenden ist für die konzeptionelle Gestaltung und pädagogische Praxis im Umfeld von Ganztagschulen und Bildungslandschaften grundlegend. Sie ist zugleich aber anspruchsvoll und setzt unter anderem voraus, dass Kunst- und Kulturschaffende – neben ihrer künstlerischen Professionalität – auch eine Haltung zu methodisch-didaktischen und interprofessionellen Kompetenzen entwickeln.

Kunst- und Kulturschaffende haben unterschiedlichste Arbeitsbiografien und arbeiten in vielfältigsten Settings und Konstellationen.

Die vorliegende Arbeitshilfe richtet sich an Kunst- und Kulturschaffende mit Anregungen, Konzepten und Hinweisen zur Umsetzung von Kooperationsprojekten mit Ganztagschulen und lokalen Bildungslandschaften für Kinder und Jugendliche. Der Text soll einen Einstieg in das komplexe Feld kultureller Kooperationspraxis bieten und lädt dazu ein, vorhandene Kenntnisse zu erweitern und zu systematisieren sowie Praxiserfahrungen zu reflektieren. Die Publikation ergänzt Qualifizierungsangebote, aber ersetzt sie nicht. Denn die notwendigen Kompetenzen lassen sich nicht abstrakt, sondern nur anwendungsbezogen und im Austausch vermitteln.

Die Arbeitshilfe entstand parallel zu Umsetzung der Weiterbildung Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation. Sie wurde im Sinne des Transfers der Erfahrungen und Inhalte erarbeitet.

Wir wünschen eine anregende Lektüre und erfolgreiche Kooperationsprojekte!

Michael Heber

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ)

Mona Jas

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung

für das Team Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation

HINTERGRUND:

DER KOMPETENZKURS KULTUR – BILDUNG – KOOPERATION

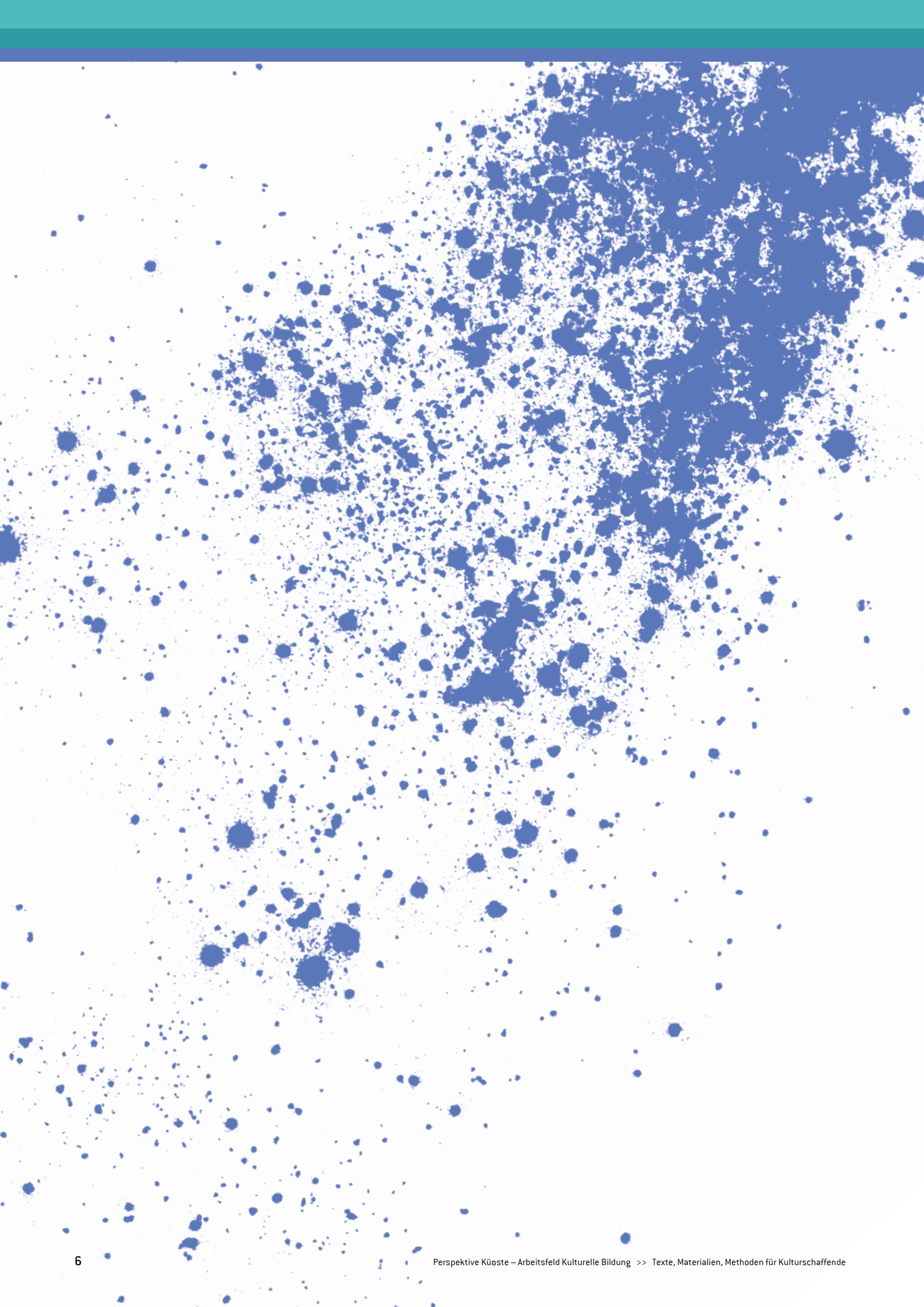
Der Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation ist eine spartenunabhängige Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende. Er ist in Modulen aufgebaut, die Wissen und Methoden vermitteln, Praxisaufgaben und -erfahrungen reflektieren, Coaching und Beratung bieten. Die Weiterbildung entsteht im Austausch mit Praxis und Wissenschaft.

Der Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation ist zugleich ein Forschungsprojekt, welches wissenschaftlich durch die Universität Oldenburg begleitet und ausgewertet wird. Die Ergebnisse werden veröffentlicht und mit Experten/innen diskutiert. Das Weiterbildungskonzept soll übertragen und verstetigt werden.

Der Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation wird 2014 bis 2017 im Verbund der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ), der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) und der Universität Oldenburg entwickelt und umgesetzt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

KOMPETENZKURS
KULTUR
BILDUNG
KOOPERATION

www.kompetenzkurs.de



1 LEBENSWELTEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

EINFÜHRUNG

Sobald Kunst- und Kulturschaffende kulturelle Bildungsprojekte für Kinder und Jugendliche konzipieren und umsetzen, ist es zentral, dass sie sich mit ihnen intensiv austauschen und mit ihnen kooperativ zusammenarbeiten.

Worauf können sich Kunst- und Kulturschaffende einstellen, was müssen sie wissen? Ergibt sich die Zusammenarbeit zwischen den Teilnehmenden und den Kunst- und Kulturschaffenden intuitiv durch ein gemeinsames Agieren im Rahmen von künstlerischen Prozessen? Oder: was passiert, wenn die Kinder und Jugendlichen ganz andere Ansprüche haben als zuvor erwartet? Was bewegt Kinder und Jugendliche heutzutage, wie sieht ihr Alltag aus?

In der Pädagogik insgesamt und auch im Feld der Kulturellen Bildung werden diese Fragen mit den Ansätzen der Interessenorientierung, des Lebenswelt- und Alltagsbezuges und der Partizipation verbunden.

Dieses Kapitel versammelt Begriffe zu ausgewählten Themen und Fragestellungen aus den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Interessen, Motivationen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu reflektieren, ist grundlegend für Kunst- und Kulturschaffende, damit sie mit ihrem Angebot die Kinder und Jugendlichen erreichen.

Selbstreflexionsprozesse über eigene Bildungs- und Kulturerfahrungen können als Ausgangspunkt genutzt werden, um herauszufinden, wie ästhetisches, kreatives und künstlerisches Handeln an die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen anknüpfen kann.

VERTIEFUNG

VON LEBENSWELTEN, CHANCENGERECHTIGKEIT UND KULTURELLER TEILHABE

KOMPLEXE, DYNAMISCHE UND UNTERSCHIEDLICHE LEBENSWELTEN

Kinder und Jugendliche agieren nicht in gleichförmigen statischen Räumen, in denen sich Ereignisse in einer logischen Reihenfolge aufeinander beziehen. Vielmehr leben Kinder und Jugendliche in komplexen, dynamischen und sehr unterschiedlichen Lebenswelten, in denen einerseits gesellschaftliche, soziale, ökonomische und kulturelle Prägungen eine Vielfalt von Lebenslagen erzeugen.¹

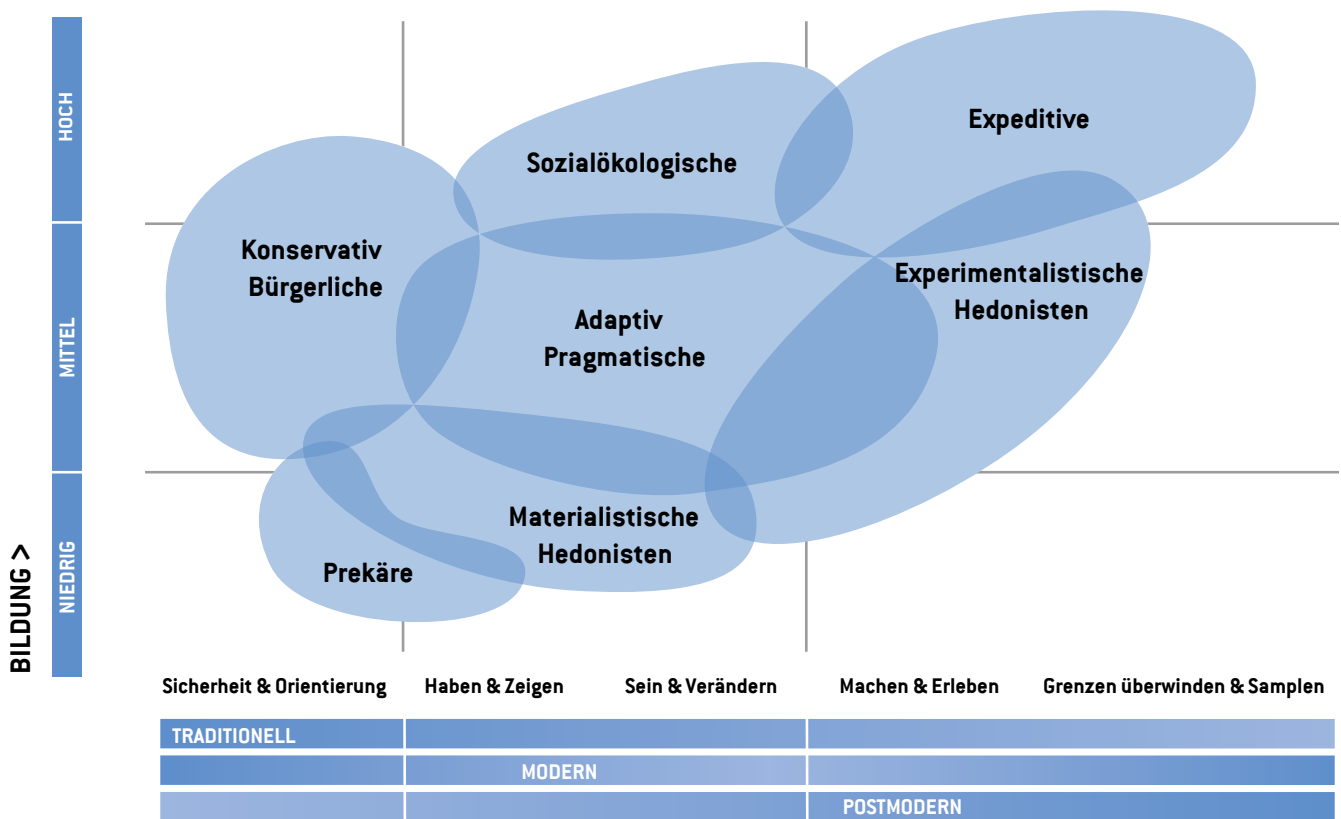
Gleichzeitig befinden sich Kinder und Jugendliche in sehr individuellen und unablässigen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen. Diese beeinflussen sich gegenseitig und bestimmen ihre Interessen und Handlungen sowie ihr Verhältnis zu ihrer Lebenswelt. Ihre individuellen Bedürfnisse und die auf sie einwirkenden gesellschaftlichen Anforderungen erzeugen dabei ein Spannungsfeld. Denn die Gesellschaft und ihr direktes Umfeld stellen Erwartungen an Kinder und Jugendliche sowie Entwicklungsaufgaben, die sie zu einem bestimmten Zeitpunkt und auf eine bestimmte Weise erfüllen sollen. Dabei gilt nur zu oft die Maxime: je früher, je besser. Beispiele dafür sind in der Jugendphase: eine männliche oder weibliche Geschlechtsrolle anzunehmen, die eigene körperliche Erscheinung zu akzeptieren oder auch sozialverantwortliches Verhalten zu entwickeln.² Aber auch Vorstellungen davon, was sie wissen und können müssen oder wie ihr Verhältnis zu ihren Eltern bzw. zu Erwachsenen ist oder zu sein hat, spielen eine Rolle. Das sind große Herausforderungen für die Heranwachsenden, vor allem auch heutzutage, wenn sich Geschlechterrollen und körperliche Ausdrucksmöglichkeiten permanent erweitern, unterschiedliche Generationenbeziehungen kaum mehr erlebt werden können, Altersgrenzen verschwimmen oder auch Erwachsene unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen.

- Ein Angebot der Kulturellen Bildung sollte die Verbindung zu dieser komplexen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen reflektieren.
- Die räumliche Lage, ein bestimmtes Format und Inhalte, das Auftreten der Projektdurchführenden, deren Habitus sowie Sprech- und Ausdrucksweisen können Beteiligung und Bildungsprozesse erschweren oder verhindern. Um das auszugleichen, nutzen Akteure der Kulturellen Bildung das Konzept des sozialräumlichen Denkens und Handelns, auf dessen Grundlage Lebensweltbezug, Inklusion und Teilhabe ermöglicht werden sollen.³

ZUM BEGRIFF: Lebenswelt

„Die Lebenswelt ist der Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird. Sie ist aber auch eine Wirklichkeit, die im Tun bewältigt wird, und die Wirklichkeit, in welcher – und an welcher – unser Tun scheitert.“ Alfred Schütz, Thomas Luckmann

LEBENSWELTEN DER 14- BIS 17-JÄHRIGEN IN DEUTSCHLAND



NORMATIVE GRUNDORIENTIERUNG >

(Quelle: Calmbach, Marc et. al (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Sinus Jugendstudie)

STIMMEN

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts beschrieb Walter Benjamin in einer Rückschau sein Erleben als Kind. Seine Texte zeigen, wie maßgeblich individuelle Wahrnehmung, Erinnerung und Erfahrung für unterschiedliche Vorstellungen von Kindheit und Jugend sind: „Lesendes Kind. Aus der Schülerbibliothek bekommt man ein Buch. In den unteren Klassen wird ausgeteilt. Nur hin und wieder wagt man einen Wunsch. Oft sieht man neidisch ersehnte Bücher in andere Hände gelangen. Endlich bekam man das seine. Für eine Woche war man gänzlich dem Treiben des Textes anheimgegeben, das mild und heimlich, dicht und unablässig, wie Schneeflocken einen umfing. Dahinein trat man mit grenzenlosem Vertrauen. Stille des Buches, die weiter und weiter lockte! Dessen Inhalt war gar nicht so wichtig. Denn die Lektüre fiel noch in die Zeit, da man selber Geschichten im Bett sich ausdachte. Ihren halbverwehten Wegen spürt das Kind nach. Beim Lesen hält es sich die Ohren zu; sein Buch liegt auf dem viel zu hohen Tisch und eine Hand liegt immer auf dem Blatt. Ihm sind die Abenteuer des Helden noch im Wirbel der Lettern zu lesen wie Figur und Botschaft im Treiben der Flocken. Sein Atem steht in der Luft der Geschehnisse und alle Figuren hauchen es an. Es ist viel näher unter die Gestalten gemischt als der Erwachsene. Es ist unsäglich betroffen von dem Geschehen und den gewechselten Worten und wenn es aufsteht, ist es über und über beschnieit vom Gelesenen.“ Walter Benjamin

„Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen in den Industrienationen haben sich dramatisch verändert: ihr Alltag wird nicht nur durch zunehmenden Medienkonsum, elektronische Spielsachen, veränderte Ernährungsgewohnheiten, geringe Geschwisterzahl und höheren Schuldruck bestimmt, sondern auch durch zurückgehende Bewegungs-, Begegnungs-, Spiel- und Erfahrungsräume.“

Oggi Enderlein, Lothar Krappmann

„Um ausgegrenzt zu werden, reicht es schon, wenn ein Junge keine Lust auf Fußball hat. Das hat mein Sohn auch so erlebt. [...] Nun hat er mir neulich erzählt, wie gern er Musicaldarsteller werden würde. Und ich muss sagen, das wäre wirklich genau sein Ding, vom Englischen her und vom Körperlichen. Aber er hat einfach Angst, in diese Schublade gesteckt zu werden.“ Martine Bach

LEBENSITUATIONEN HEUTE AUS SOZIOLOGISCHER SICHT

Neil Postman befürchtete Anfang der 1980er Jahre, dass die Kindheit als Lebensphase zunehmend verschwinden und – insbesondere durch die moderne Konsumgesellschaft und die elektronischen Medien – auch der Schutzraum von Kindern und Jugendlichen zerstört werden würde.⁴ Diese Annahmen scheinen teilweise von verschiedenen Seiten bestätigt zu werden.⁵

Optimistischere Befunde finden sich gleichzeitig in aktuellen Jugendstudien, wie etwa der Shell-Jugendstudie⁶ und der SINUS-Jugendstudie 2016.⁷ Während die Shell-Jugendstudien in Deutschland repräsentativ über 2.500 Jugendliche zu ihrer Lebenssituation, ihren Einstellungen und Orientierungen befragen, untersucht die SINUS-Jugendstudie Lebenswelten von Jugendlichen anhand von umfangreichen Interviews.

Beide Studien fragen Jugendliche danach, wie sie ihren Alltag erleben und wie sie die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse wahrnehmen. Sie fragen nach ihrem Glauben, ihren Werten und ihren Lebensentwürfen. Aspekte der Mobilität, Diversität, Nachhaltigkeit und Digitalisierung stehen im Zentrum. 14- bis 17-Jährige kommen in der SINUS-Jugendstudie hierbei in Form zahlreicher Selbstzeugnisse ungefiltert zu Wort. Die Shell-Jugendstudie unterlegt ihre Ergebnisse mit vielen Zahlen und Fakten und stellt Zusammenhänge und Veränderungen dar.

Ergebnisse beider Studien zeigen, dass Kinder und Jugendliche einen zunehmend offenen und positiven Blick in die Zukunft haben und für gesellschaftliche Belange sensibilisiert sind. Auch das soziale Leben mit der Familie und mit Freundinnen und Freunden hat große Bedeutung für sie. Es wird deutlich, dass sich Vorlieben, Lebensentwürfe, politische Vorstellungen und Zukunftswünsche komplex und vielfältig zusammensetzen.

In Projekten Kultureller Bildung ist es daher wichtig, Abläufe zu gestalten, in denen Kinder und Jugendliche ihre Anliegen als Mitentscheidende ausdrücken und ihrem künstlerischen Eigensinn eine Form geben können. So kann zwischen Kunst- und Kulturschaffenden und Kindern und Jugendlichen ein Dialog auf Augenhöhe entwickelt werden. Auch bei der Konzeption und Gestaltung der Rahmenbedingungen, Themen und Abläufe sollte berücksichtigt werden, welche Interessen und Bedürfnisse Kinder und Jugendliche haben und vor welchen Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben sie stehen.

DIGITALE MEDIEN UND DIGITALES LERNEN

In der aktuellen Sinus-Jugendstudie wird die Digitalisierung als ein wesentlicher Beschleunigungsfaktor des aktuellen Wertewandels und sozialer Transformationsprozesse beschrieben. Gerade aufgrund des hohen Entwicklungstempos technischer Neuerungen und der Konsequenzen für zentrale gesellschaftliche Bereiche (Arbeitswelt, Bildung, Erziehung, Kommunikation, Alltagsorganisation, Mobilität etc.) sind die Auswirkungen umfassend und betreffen fast alle Facetten unserer Lebenswelt. Auch im Alltag von Jugendlichen sind digitale Medien nicht

mehr wegzudenken. Sie nutzen nicht nur diverse Angebote und Services, sie leben online.

Von einer Digitalisierung jugendlicher Lebenswelten wird im zweiten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends gesprochen, da insbesondere das mobile Internet die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen in Deutschland und ihre Themen prägt.⁸

Für viele Jugendliche ist das Smartphone ein Gerät, auf das sie nicht verzichten wollen. Es ist nicht nur als Accessoire selbst wichtig, sondern kombiniert auch zahlreiche Nutzungsmöglichkeiten: Musik hören, Fotos und Videos herstellen und präsentieren, in Netzwerken kommunizieren, chatten, simsen und App-Games spielen.⁹

Bei den verwendeten Medien in Projekten der Kulturellen Bildung können besonders auch virtuelle soziale Netzwerke berücksichtigt oder genutzt werden. Wichtig ist es dann für Kunst- und Kulturschaffende, sich mit jugendlichen digitalen Lebenswelten zu beschäftigen, sich darüber Kenntnisse anzueignen. Denkbar ist beispielsweise die Umkehrung der Perspektiven: Jugendliche erteilen den beteiligten Kunst- und Kulturschaffenden Einführungsworkshops zu Methoden, Formaten und Begrifflichkeiten des World Wide Web.

IN DER JIM-STUDIE 2014 ZUM MEDIENUMGANG 12-BIS 19-JÄHRIGER HEISST ES:

- 100 Prozent haben (mind.) einen PC/Laptop im Haushalt.
- 98 Prozent haben einen Internetzugang.
- 96 Prozent haben ein eigenes, meist internetfähiges Handy.
- 91 Prozent nutzen Internet, Fernsehen und Handy regelmäßig (täglich/mehrmals pro Woche).
- 81 Prozent aller Jugendlichen sind in sozialen Netzwerken angemeldet (fast ausschließlich Facebook) und
- 78 Prozent verbringen regelmäßig Zeit in sozialen Netzwerken und Content Communities.
- Für knapp 64 Prozent aller Jugendlichen ist Facebook die wichtigste Informationsquelle
- vor Internet, Fernsehen und Zeitungen.
- Die meisten Jugendlichen sind passive Nutzer („Konsumenten“): Sie suchen Informationen, chatten, schauen Videos oder kaufen ein.
- Nur wenige sind aktive „Prosumenten“, die Blogs verfassen, an Diskussionen teilnehmen, sich in Communities engagieren oder selbst produzierte Musik, Videos oder Fotos einstellen.

CHANCENGERECHTIGKEIT

Die Aussichten und Perspektiven für in Deutschland aufwachsende Kinder und Jugendliche hängen von verschiedenen Faktoren ab. Hierzu zählen gesellschaftliche Veränderungen wie der demografische Wandel, die wirtschaftliche Entwicklung und der Wandel der Familien- und Lebensformen. Aber auch der jeweilige Bildungsstand und Erwerbsstatus der Eltern sowie ihre finanzielle Situation spielen eine wichtige Rolle.¹⁰

Diese Ausgangslagen unterscheiden sich in den Regionen Deutschlands erheblich voneinander. Es besteht beispielsweise ein starkes West-Ost-Gefälle. Sie sind abhängig von den Einkommensverhältnissen sowie den stark variierenden regionalen Mietkosten, Nahrungsmittelpreisen oder Kosten für Mobilität. Familien sind von Einkommensarmut betroffen, wenn sie nicht genug Geld haben, um angemessen am allgemeinen Lebensstandard in Deutschland teilhaben zu können. Von Armut gefährdet sind in Deutschland derzeit 24,2 Prozent der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren. Besonders gefährdet sind Alleinerziehende und Familien mit Migrationshintergrund.^{11 12}

Welche Umstände, Rahmenbedingungen oder soziale Konstellationen sind konkret ursächlich dafür, ob Kinder und Jugendliche eine Sportart erlernen, welche Schulabschlüsse sie erreichen, ob sie Musikinstrumente spielen und welche beruflichen Interessen und Zukunft sie haben?

Statistische Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Bildungs- und Teilhabechancen in Deutschland – stärker als in vergleichbaren europäischen Ländern – abhängig vom sozialen Hintergrund, vom Einkommen und Schulabschluss der Eltern sowie vom Wohnort sind. Die Bildungsberichte der letzten Jahre verdeutlichen, dass fast ein Drittel der Kinder und Jugendlichen in Risikolagen aufwächst.

STIMMEN

„Es ist die Aufgabe der Erwachsenen, Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, den Glauben an sich selbst zu entfalten. [...] Mädchen und Jungen brauchen Freiräume, um sich im Spiel mit anderen Kindern eigenständig zu entwickeln. Dazu sollten wir ihnen in und außerhalb der Schule genügend Platz lassen.“ Oggi Enderlein

„Der reflektierte und kreative Umgang mit digitalen Medien ist eine neue Kulturtechnik, die – genau wie Lesen, Schreiben und Rechnen – erlernt werden muss: digitale Kompetenzen werden zu einer Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe und die Beschäftigungsfähigkeit. Denn nur kritische und kompetente Nutzer können sich in einer digitalen Welt dauerhaft zurechtfinden.“ Stefanie Rack

Soziale Herkunft kann nicht ausschließlich auf wirtschaftliche Bedingungen, wie das verfügbare Einkommen, zurückgeführt werden, ohne dabei weitere Faktoren, wie z. B. das Bildungsniveau, zu berücksichtigen.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu ist zu der Erkenntnis gelangt, dass Kapital nicht nur ökonomisch basiert ist. Es beziehe sich genauso auf die Verfügbarkeit von sozialem und kulturellem Kapital. Soziales Kapital steht u. a. für Kontakte und Netzwerke. Kulturelles Kapital steht z. B. für Bildung. Alle Kapitalsorten können sich langfristig in ökonomisches Kapital transformieren und damit „auszahlen“. Denn in Bourdieus Sinne wird die soziale Position von Personen in einer Gesellschaft über die Verfügbarkeit von möglichst vielen Kapitalsorten bestimmt.¹³

Die Teilhabechancen und Zukunftsperspektiven sind also weniger davon bestimmt, welche Potenziale und Kompetenzen Kinder und Jugendliche mitbringen, entdecken bzw. entfalten können. Sie sind vielmehr abhängig von gesellschaftlichen Konstellationen, in denen sie aufwachsen, und lassen sich für viele Kinder und Jugendliche mit mathematischer Wahrscheinlichkeit „voraussagen“.

Die Ergebnisse der PISA-Studien aus den Jahren 2000 und 2003 zeigten, dass die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche in Deutschland auch durch das selektierende dreigliedrige Schulsystem ungerecht verteilt waren. Schulen funktionierten eher als Verstärker und glichen diesen Unterschied nicht aus. Kinder aus sozial benachteiligten Familien hatten weniger Chancen auf gute Schulabschlüsse. Seit Veröffentlichung der Studie wurden in Deutschland unterschiedliche Strategien, Konzepte und Programme entwickelt und umgesetzt, um den Zusammenhang zwischen der Herkunft von Kindern und Jugendlichen und ihren Perspektiven zu reduzieren. Es sollen vor allem jene gefördert werden, die von ihren Familien und ihrem Umfeld weniger unterstützt werden. Zu diesen Strategien zählen der Ausbau der Ganztagschulen und die Entwicklung von lokalen Bildungslandschaften ebenso wie die verstärkte Bildungsarbeit in außerschulischen Einrichtungen. Alle gesellschaftlichen Bereiche, inklusive den Künsten und Kultur, sollen so gemeinsam zu mehr Bildungs- und Chancengerechtigkeit beitragen.

In seiner berühmten und durchaus auch provokativen Studie „Learning to Labour“ aus dem Jahr 1977 untersuchte der Sozialwissenschaftler Paul Willis die Ursachen der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Er begleitete eine Gruppe männlicher Jugendlicher im Prozess des Übergangs von der Schule in den Beruf. Die sogenannten „lads“ positionierten sich in der Gesellschaft durch ihre Verweigerung gegenüber dem Bildungssystem. Willis arbeitete heraus, inwieweit die Schaffung einer eigenen widerständigen Identität für die Jugendlichen zentral sei, um einer Leistungsgesellschaft, in der sie immer benachteiligt sein würden, einen individuellen Lebensentwurf entgegenzusetzen.¹⁴

KULTURELLE TEILHABE UND KULTURINTERESSE

Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit hängen also nicht nur von materieller oder wirtschaftlicher Gleichstellung ab, sondern sie basieren ebenso auf dem von Bourdieu ausgearbeiteten „kulturellen Kapital“. Damit wird die Teilhabe an den Künsten und Kultur zu einem wichtigen Teil der Allgemeinbildung und ist zudem ein in UN-Konventionen niedergelegtes Menschenrecht.¹⁵

Welche Interessen und Vorlieben aber haben Kinder und Jugendliche in diesem Bereich? Mit welchen künstlerischen Medien und welchen kulturellen Aktivitäten beschäftigen sie sich? Das 2. Jugend-Kulturbarometer weist mit der Auswertung empirischer Daten sehr deutlich darauf hin, dass Jugendliche kulturelle Angebote in der Mehrzahl nur wahrnehmen, wenn diese sich an ihren Interessen und Lebenswelten orientieren.¹⁶

Die Angebote selbst – so die Studie – werden durch eine jugendgerechte Atmosphäre sowie unterhaltende, spannende Inszenierungen interessant. Veranstaltungen mit der Gelegenheit zum Essen und Trinken und besondere Events seien sehr viel beliebter als Workshops, Online-Veranstaltungen und Veranstaltungsreihen. Letztgenannte erachten Jugendliche nicht als relevant für ihre alltägliche Erlebniswelt. „Kultur“ sind für sie hochkulturelle klassische Kulturangebote, die sie nicht interessieren und von denen sie sich ausgeschlossen fühlen. Jugendkulturelle Angebote aus ihrer Erlebniswelt hingegen oder auch populäre Kunstrichtungen verstehen Jugendliche nicht als „Kultur“, sondern als Freizeit- bzw. Unterhaltungsangebot ohne künstlerischen Anspruch.¹⁷

Teilhabe an allen Facetten der Künste und von Kultur kann durch Aneignungsprozesse im Rahmen der Kulturellen Bildung aktiviert werden. Die eigene künstlerische Aktivität von Kindern und Jugendlichen ebenso wie die aktive Rezeption ermöglichen ästhetische Erfahrungen. Beides hat in Projekten der Kulturellen Bildung Raum. So kann die Wirklichkeit aus neuen Blickwinkeln betrachtet werden. Alternative Wege können eröffnet werden und erweitern Handlungsspielräume.^{18 19}

→ TRANSFER

DER FORSCHENDE BLICK UND KÜNSTLERISCHES HANDELN

Was bedeuten die Erkenntnisse über die Lebenswelten und Bedingungen des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen für die Konzeption und Durchführung kultureller Projekte mit ihnen?

Es kann nicht darum gehen, dienstleistungsorientierte und marktförmige Angebote für eine Zielgruppe zu entwickeln.²⁰ Und trotzdem können im Vorfeld der Projekte die Lebenswelten recherchiert und erforscht werden, z. B. durch Gespräche mit Pädagogen und Pädagoginnen, durch Interviews mit Kindern und Jugendlichen selbst und durch Formen des künstlerischen Mappings²¹. Damit können Kunst- und Kulturschaffende herausfinden, welche Themen und Formate in einer Gruppe vorherrschen und erwünscht sind. Darüber hinaus können Kinder und Jugendliche schon in die Entwicklung der Projektideen eingebunden werden. Ihre Teilnahme an dem gemeinsam entwickelten Projekt ist der Ausgangspunkt des künstlerischen Dialoges mit externen Kunst- und Kulturschaffenden. Sowohl der Aufbau des Projektes als auch der Projektort müssen Begegnung und Mitgestaltung durch die Teilnehmenden ermöglichen.

Ein wesentliches Element künstlerischer Prozesse ist die „Widerständigkeit“²² als persönlichkeitsstärkender Aspekt. Um einen Experimentier- und Erprobungsraum zu erhalten, sollten Prozesse und künstlerische Produkte daher keiner Bewertung unterliegen. Eine negative Beurteilung wäre andernfalls gleichbedeutend mit einer Bestrafung. Finden künstlerische Projekte im schulischen Kontext statt, muss daher im Dialog mit den Pädagoginnen und Pädagogen, aber auch mit den Kindern und Jugendlichen, geklärt werden, ob und wie sie Rückmeldungen oder Noten für Aktivitäten, Entwicklungen oder Ergebnisse erhalten.

Wichtig in der gemeinsamen Arbeit ist auch die Vielfältigkeit und Mehrdeutigkeit als klare Abgrenzung zu den Formen der linearen kognitiven Wissensproduktion.²³

Diese Elemente der Kulturellen Bildung finden sich vergleichbar in künstlerischen Produktionen wieder. Experimentelle Verfahren und innovative Produktionsweisen als künstlerische Arbeitsweisen gehören ebenso zu Projekten der Kulturellen Bildung. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen kann daher auch ein gemeinsames Forschen sein.²⁴ Sie kann als Erkenntnisprozess für die Kunst- und Kulturschaffenden selbst verstanden werden, indem im gemeinsamen Prozess eigene Vorannahmen hinterfragt werden können. Kunst- und Kulturschaffende können dadurch auch die eigene Praxis reflektieren und weiterentwickeln.

- 1 Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1994): Strukturen der Lebenswelt. Band 2. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz. S. 11.
- 2 Stangl, Werner: Arbeitsblätter, Psychologieentwicklung, Entwicklungsaufgabe Jugend. <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungsaufgabeJugend.shtml> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016)
- 3 Hübner, Kerstin (2014): Kulturelle Bildung sozialräumlich denken und gestalten. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. (2014): Raum Bildung Horizonte. Kooperationen sozialräumlich gestalten. Themenheft Sozialraum im Programm „Künste öffnen Welten“. Berlin. S. 43ff.
- 4 Postman, Neil (2003): Das Verschwinden der Kindheit. 14. Auflage. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- 5 Krappmann, Lothar; Enderlein, Oggi: 23 Thesen für eine gute Ganztagschule. Internetportal „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. <http://www.ganztaegig-lernen.de/23-thesen-fuer-eine-gute-ganztagsschule> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016)
- 6 Deutsche Shell Holding GmbH (2015): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation im Umbruch. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- 7 Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin; Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. SINUS-Jugendstudie. Springer, Wiesbaden.
- 8 ebd.
- 9 Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014): JIM 2014. Jugend, Information, (Multi)-Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2014/> (letzter Zugriff am 08. Dezember 2016)
- 10 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld. S. 13ff. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016)
- 11 Bertram, Hans; Kohl, Steffen; Rösler, Wiebke (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Deutsches Komitee für UNICEF. Köln. S. 22ff.
- 12 Tophoven, Silke; Wenzig, Claudia; Lietzmann, Torsten; Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015): Kinder und Familienarmut. Lebensumstände von Kindern in der Grundsicherung. Gütersloh. <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/kinder-und-familienarmut/> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016)
- 13 Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- 14 Willis, Paul (1977): Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Jobs. Columbia University Press, New York.
- 15 Vereinte Nationen (1948): Universal Declaration of Human Rights (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, AEMR) vom 10. Dezember 1948. Artikel 27. <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016)
- 16 Keuchel, Susanne; Larue, Dominic (Hrsg.) (2012): Das 2. Jugend-KulturBarometer. Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab. ARCult Media Verlag, Bonn.
- 17 Zimmermann, Hans Dieter; de Leuw, Peter (1981): Die feinen Unterschiede und wie sie entstehen. Pierre Bourdieu erforscht unseren Alltag. Dokumentation des Hessischen Rundfunks aus dem Jahr 1981 über den französischen Soziologen Pierre Bourdieu. <http://www.youtube.com/watch?v=gQSYewA03BU> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016)
- 18 Maedler, Jens; Witt, Kirsten (2014): Gelingensbedingungen Kultureller Teilhabe. In: Hammer, Veronika (Hrsg.) (2014): Kulturvermittlung. Inspirationen und Reflexionen zur Kulturellen Bildung bei Kindern und Jugendlichen. Beltz, Weinheim und Basel. Auszug: http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Kulturelle_Vielfalt/KuBi_Teilhabe_MaedlerWitt_052013.pdf (letzter Zugriff am 27. Juni 2016)
- 19 Brandstätter, Ursula (2013): Ästhetische Erfahrung. In: Die Wissensplattform Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016)
- 20 Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK): Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung, im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung“ (2009 – 2012). <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016)
- 21 Möntmann, Nina; Dziewior, Yilmaz; Galerie für Landschaftskunst (Hrsg.) (2004): Mapping a City. Kunstverein Hamburg. Hatje Cantz Verlag, Hamburg. S. 214ff.
- 22 Bäumann, Leonie; Baumann, Sabine (Hrsg.) (2008): Kunstvermittlung zwischen Konformität und Widerständigkeit. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.
- 23 Hentschel, Ulrike (2016): Von den Künsten lernen? Chancen, Risiken und Nebenwirkungen künstlerischer Wissensproduktion im Kontext Schule. In: Hummel, Claudia; Rogg, Ursula (Hrsg.) (2016): Fragen ans Curriculum. Universität der Künste Berlin. S. 43ff.
- 24 Peters, Sibylle (Hrsg.) (2013): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. transcript-verlag, Bielefeld.



AUS DER PRAXIS

ZWISCHEN FREIHEIT UND REGELN

Printing Queen, Berlin

Kooperationsprojekt von Antje Tschirner und Sandra Haselsteiner mit dem Alia – Zentrum für Mädchen und junge Frauen

Ein Zwiespalt. Antje Tschirner wollte, dass sich die Mädchen ausprobieren, wollte ihnen möglichst viel Freiheit geben. Doch nach dem ersten Tag ihres Praxisprojekts „Printing Queen“ im Mädchenzentrum im Rahmen der Weiterbildung Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation war ihr klar, es braucht auch Grenzen. Noch lange nach dem Projekt beschäftigt sie, wie sie zu Beginn einer künstlerischen Werkstatt es schafft den Kindern und Jugendlichen „charmant zu sagen ohne extrem pädagogisch zu sein, was sind die Regeln der Arbeit, also wie geht man mit Material um und wie geht man miteinander um“.

Antje Tschirner ist Grafikerin und Gestalterin. Sie hat sich für den Kompetenzkurs beworben, weil sie gern mehr darüber erfahren wollte, wie sie die kreativ-künstlerische mit der pädagogischen Arbeit verbinden kann. „Ich sitze viel vor dem Rechner und ich will einfach mit Menschen arbeiten“, erläutert sie. Schnell wird im Gespräch mit ihr klar, dass genau das auch die Herausforderung für sie ist und der Kompetenzkurs dafür einen Anstoß geben konnte.

Das Praxisprojekt ist obligatorischer Teil der Weiterbildung. Eine Druckwerkstatt im Mädchenzentrum Alia in Berlin-Kreuzberg haben die beiden Teilnehmerinnen am Kompetenzkurs Antje Tschirner und Sandra Haselsteiner gemeinsam geplant. Erst haben sie mit den Schulen im Kiez gesprochen und nach Möglichkeiten gesucht zu kooperieren, um ein Projekt durchzuführen. Da die Schulen einen längeren Vorlauf brauchen und es lieber gesehen hätten, eine Arbeitsgruppe für ein ganzes Schuljahr einzurichten, kamen die beiden Künstlerinnen schnell auf das Mädchenzentrum. „Es ist einfach sehr sympathisch und die haben gesagt, die haben auch Lust drauf“, sagt Antje Tschirner. Kooperativ und sehr zugänglich erlebten die beiden Künstlerinnen das Mädchenzentrum bei ihren Besuchen, um sich die Räume anzuschauen und gemeinsam mit der Leiterin des Zentrums die Rahmenbedingungen zu besprechen.

Es war auch etwas Besonderes, dass externe Künstlerinnen angeboten haben mit Stempeln, Moosgummi, Buchbindung und Farben zu experimentieren. An der zweitägigen Werkstatt in den Sommerferien haben Mädchen im Alter von 10 bis 13 Jahren teilgenommen, „klassische Wrangel-Kiez-Mädchen, mit Migrationshintergrund, die da einfach unterwegs sind in der Ecke oder in dem Mädchenzentrum“, beschreibt Antje Tschirner die Teilnehmerinnen. Vor allem würden die Mädchen viel Beratung und Zuwendung brauchen, wie sie von der pädagogischen Leiterin erfuhr. Für die beiden Künstlerinnen war es sehr überraschend, dass die Mädchen so stark ihre Aufmerksamkeit eingefordert haben. Während sie kreativ mit den Mädchen arbeiteten, mussten sie sie immer wieder bestätigen: „du kannst das, du machst, du kannst das gut, das sieht gut aus“, erinnert sich Antje Tschirner. Sie hätte vorher nicht genau gewusst, wie es sich anfühlt, mit dieser Zielgruppe zu arbeiten: „Ich wohne ja in dem Kiez, aber so richtig klar war mir das vorher nicht.“ Dass die Werkstatt dennoch erfolgreich war, konnte sie daran sehen, dass die Mädchen sich natürlich an den Drucktechniken ausprobierten, T-Shirts, Karten und Beutel bedruckten. Sie waren glücklich, „dass man überhaupt so relativ schnell einfach seine Sachen schön machen kann, drucken kann und dass das auch schön aussehen kann. Das fanden die super.“

Nach dem Projekt besprachen Antje Tschirner und Sandra Haselsteiner mit der Leiterin des Mädchenzentrums ihre Erfahrung, dass die Mädchen die Werkstatt teilweise blockiert haben oder sogar destruktiv waren und klare Grenzen und Regeln notwendig gewesen wären. Für die Beiden war das Gespräch hilfreich. Antje Tschirner reflektiert: „Das sind bestimmte Sachen, die Pädagogen vorher wissen, ich aber nicht. Die Grenzen sind wichtig. Aber es ist schade in einem künstlerisch freien Kontext, weil das ist ja eigentlich Freiheit und Offenheit.“

Mit ersten Erfahrungen und Tatendrang geht es weiter. Ein Projektantrag in Kooperation mit einer Schule aus dem Kiez ist schon auf dem Weg. Vieles aus dem Kompetenzkurs kann sie darauf übertragen. Spontan fallen ihr einige Aspekte ein: „wie findet man Themen, wie gehe ich in Konfliktsituation vor, wie mache ich eine Ansprache von Jugendlichen, wie führt man Evaluationsgespräche, worauf muss man achten in Kooperationen, dass es allen gut geht.“ Und natürlich Austausch und Kommunikation, die wichtig sind, und sie in ihrem eigenen Projekt als impulsgebend erlebt hat.

Ziel des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ ist es, bei Kindern und Jugendlichen mittels künstlerischer Aktivitäten eine individualisierte und emotionale Auseinandersetzung mit sich und mit der Welt anzuregen. Mit Unterstützung von Kulturagenten bauen Schulen feste Kooperationen mit Museen, Theatern und anderen Kulturpartnern auf. Die Kulturagenten unterstützen die Schulen bei ihrer künstlerischen Profilbildung, sodass Kunst und Kultur zu einem festen Bestandteil des Schulalltags werden. Auf diese Weise soll ein Umfeld entstehen, in dem die Künste wichtig genommen werden und sich ihre Potenziale für Bildungsprozesse entfalten können.

Das Programm startete mit einer Modellphase von 2011 – 2015. Als Landesprogramm wird es in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen fortgeführt. Die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung begleitet seit 2011 das Programm und setzt sich für eine nachhaltige Verankerung der erfolgreichen Bausteine in Berlin ein.

„Kulturagenten für kreative Schulen“ ist ein Programm der MUTIK gGmbH, gefördert durch die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator. Herausgeber der Plattform der Kulturagenten für kreative Schulen ist die MUTIK gGmbH.

<http://publikation.kulturagenten-programm.de/onlinepublikation.html>



(Quelle: MUTIK gGmbH)



2 KULTURELLE BILDUNG IN LOKALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN UND GANZTAGSSCHULEN

EINFÜHRUNG

Projekte der Kulturellen Bildung mit Kindern und Jugendlichen sind oft in komplexe soziale, räumliche und institutionelle Systeme eingebettet, die unterschiedlichsten Rahmenbedingungen unterliegen. Gemeint sind insbesondere Ganztagschulen und Einrichtungen der Jugend- und Kulturarbeit in lokalen Bildungslandschaften. Deren hauptamtliche Mitarbeiter/innen begleiten Kinder und Jugendliche in ihrem Lebensalltag und in ihren Bildungsprozessen. Sie sind zugleich für Kunst- und Kulturschaffende wichtige Kooperationspartnerinnen und -partner mit pädagogischer Expertise und mit unterschiedlichen Ressourcen. Damit Kooperationen zustande kommen, ist es für Kunst- und Kulturschaffende erforderlich die Regeln dieser Systeme kennenzulernen.¹

In diesem Kapitel wird der Begriff der Bildung erläutert und ein Einblick in die Konzeption und Struktur von Ganztagschulen und lokalen Bildungslandschaften gegeben.

VERTIEFUNG

VON (KULTURELLER) BILDUNG, LOKALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN UND GANZTAGSSCHULEN – WOVON SPRECHEN WIR EIGENTLICH?

BILDUNG

Der Blick auf Bildung hat sich verändert. Heute ist klar, wir bilden uns immer und überall, von Anfang an und ein Leben lang. Wie gestalten sich kulturelle Biografien und Bildungsbio- grafien der Menschen, wie verbinden sich beide Aspekte miteinander? Zunächst sind es Erfahrungen aus der Kindheit und Jugend, aus der Lebensumwelt von Kindern und Jugendlichen, die elementar formend wirken. Deshalb richtet sich darauf eine besondere Aufmerksamkeit.

Es ist nicht möglich den Begriff „Bildung“ kurz, prägnant und passend für alle Kunst- und Kulturschaffenden darzustellen. Was darunter verstanden wird, hängt z. B. von den Qualitätsan- sprüchen an Bildung oder den Bildungswirkungen ab und entwickelt sich permanent weiter.

Im Zeitalter der Aufklärung, gegen Ende des 18. Jahrhunderts, wurde Bildung als Endzweck des menschlichen Lebens ver-

standen. Immanuel Kant und Wilhelm von Humboldt beschrei- ben Bildung als umfassende Bildung, die den Menschen zum Menschen macht. In ihren Schriften wird ihr prozesshaftes Verständnis von Bildung im Sinne einer kulturellen Evolution deutlich.^{2,3} Seit den 1970er Jahren wird Bildung in Teilen auch als „kritisches Korrektiv“ der Gesellschaft verstanden.⁴ Beide Perspektiven sind noch heute grundlegend für das Bildungsver- ständnis Kultureller Bildung.

Ein wichtiger Aspekt, der gegenwärtig häufig diskutiert wird, bezieht sich auf die Orte der Bildung. Drei verschiedene Orte können ausgemacht werden:

- Orte der formalen Bildung,
- Orte der nicht-formalen Bildung und
- Orte der informellen Bildung.

Diese Orte definieren sich durch unterschiedliche Kontexte und Bedingungen. Lernprozesse vollziehen sich dort jeweils in einer spezifischen Weise.⁵ Diese unterschiedlichen Kontexte können im Übrigen sein: Verbindlichkeiten, Intentionen, Settings oder Beziehungen z. B. zwischen Lehrenden und Lernenden, zwi- schen Erwachsenen und Heranwachsenden.

Orte der formalen Bildung – wie beispielsweise Schulen – bilden einen dieser drei Kontexte.

ZUM BEGRIFF: Bildung

„Bildung soll die Persönlichkeit entwickeln und ein erfülltes Leben ermöglichen. Bildung soll gut ausgebildete Fachkräfte für den Arbeitsmarkt bereitstellen und unsere Wirtschaft wettbewerbsfähig halten. Bildung soll Frieden und Demokratie sichern und unser kulturelles Wissen über die Generationen weitergeben. Eines ist klar: Bildung ist eine gesamtgesell- schaftliche Aufgabe und findet daher überwiegend in öffentli- chen Einrichtungen statt. Nur: Was Bildung eigentlich sein soll, wie viel wir davon brauchen, wie Bildungseinrichtungen und das Bildungssystem am besten gestaltet werden, darüber herrschte noch nie Einigkeit. Der Staat lenkt, politische Akteu- re mischen auf allen Ebenen mit, und zudem gibt es viele ge- sellschaftliche Gruppen, die ihre eigenen Vorstellungen und Interessen einbringen. Was dabei letztlich ausgehandelt wird, gilt für alle – meistens auf längere Zeit. Aber seit PISA ist viel in Bewegung gekommen. Unsere Gesellschaft verändert sich: Sie wird vielfältiger, die Lebenswege werden individueller, die Einbindung in die globalisierte Welt stellt neue Fragen. Wie können wir unser Bildungssystem darauf einstellen?“

Bundeszentrale für politische Bildung

Orte der nicht-formalen Bildung stellen einen zweiten Kontext dar. Hierzu zählen Jugendeinrichtungen, wie z. B. Jugendklubs und Freizeitzentren, aber auch Kultureinrichtungen wie Museen, Bibliotheken und Theater oder Einrichtungen der kulturellen Jugendarbeit wie Musik- und Kunstschulen oder Vereine.

Orte der informellen Bildung⁶ umfassen einen dritten Kontext. Dazu gehören die Familie, der Freundeskreis oder die Peerbeziehungen im Jugendalter.⁷ Hinzu kommt seit einigen Jahren auch das Internet. Es ist ein Raum, in dem sich mit und durch Online-Medien ebenfalls Bildungsprozesse vollziehen.

Zu beachten ist, dass diese Orte und ihre Kontexte nicht gleichzusetzen sind mit formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. So ist die (informelle) Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen nicht nur der Familie vorbehalten, sondern wird auch in Freundschaftsbeziehungen in der Schule gefördert. Es gibt auch nicht-formelle Bildungsangebote z. B. im offenen Ganztage oder an außerschulischen Bildungsstellen. Hier können sogar im Rahmen von Hobbys sehr verbindlich und intentional formale Zertifikate erworben werden.

Der erweiterte Bildungsbegriff verbindet die verschiedenen formalen, nicht-formalen und informellen Bildungskontexte und berücksichtigt damit die Gesamtheit der Lebenssituationen.^{8,9} Zum erweiterten Bildungsbegriff zählt ein weiterer Aspekt: Bildung ist mehr als Kenntnis und Kompetenz, d. h. mehr als Wissen und Können. Bildung zeigt sich ebenso in Haltungen und Einstellungen, in der Gestaltung von Beziehungen und in der Übernahme von Verantwortung.

- Bildungsangebote sollte daher die kognitiv-intellektuelle, die emotional-affektive, die körperlich-sinnliche und sozial-kulturelle
- Dimension der Persönlichkeit ansprechen – und damit bilden. Dieses Verständnis gründet konsequent auf dem Prinzip der Selbstbildung im Sinne eines individuellen und eigenständigen Sich-Bildens in Erfahrungen, Beziehungen und Handlungen.

STIMMEN

„Nimmt man den erweiterten Bildungsbegriff ernst, kann nicht Schule allein die Verantwortung für den Bildungserfolg aller Kinder und Jugendlichen übernehmen. Kooperationen mit außerschulischen Partnern sind für Ganztage Schulen unerlässlich, um Kindern und Jugendlichen einen anregungsreichen Lern- und Sozialisationsraum zu bieten. Bildungsverbände oder kommunale Bildungsnetzwerke [...] schaffen die richtigen Voraussetzungen für eine Öffnung der Schule in die Gesellschaft.“ Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg

„Ich will lieber etwas mit meinem Gehirn machen, als mit meinen Händen.“ aus: Bildungserfolge an Ganztage Schulen. Was brauchen Jugendliche?

„Bildung ist stets ein Prozess des sich bildenden Subjekts, zielt immer auf Selbstbildung ab.“ Bundesjugendkuratorium

ZUM BEGRIFF:

formelle, nicht formelle und informelle Bildung

„Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten. Unter nicht formeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat. Unter informeller Bildung werden ungeplante und nicht intendierte Bildungsprozesse verstanden, die sich im Alltag von Familie, Nachbarschaft, Arbeit und Freizeit ergeben, aber auch fehlen können. Sie sind zugleich unverzichtbare Voraussetzung und ‚Grundton‘, auf dem formelle und nicht formelle Bildungsprozesse aufbauen.“

Marius Harring, Carsten Rohlf, Christian Palentien

KULTURELLE BILDUNG

Kulturelle Bildung¹⁰ hat viele Facetten und bezieht sich auf künstlerische Bildungsprozesse, die sowohl von der Alltags-, über Sub- und Breiten-, bis hin zur sogenannten Hochkultur angeregt werden. Sie umfasst die vielfältigen Zugangsweisen zur Welt in ihren ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksformen und Angeboten. Kulturelle Bildung ist Allgemeinbildung, die es jedem Menschen ermöglichen soll, sich mittels der Künste und Kultur zu entfalten und gestaltend an Gesellschaft teilzuhaben. Sie soll dazu beitragen, ein eigenes subjektives Ausdrucksvermögen zu entwickeln.

Kulturelle Bildung sollte daher prozesshaft, ergebnisoffen und beweglich sein, sie soll Persönlichkeitsbildung unterstützen. Das kann realisiert werden, wenn die beteiligten Felder und ihre Akteure kommunikative Strategien entwickeln, die die Teilnehmenden ins Zentrum des Denkens und Handelns stellen. Die aktive Kommunikation ermöglicht dabei die soziale und nachhaltige Wirksamkeit künstlerischer Prozesse.

GANZTAGSSCHULE

Mit der gesellschaftlichen Entwicklung verändern sich auch Schulen.

Das traditionelle bürgerliche Familiengefüge löste sich weitestgehend mit der Industrie- und Wissensgesellschaft auf. Die schulische Bildung hat neben der Familie heutzutage einen bedeutenden Einfluss auf die Gestaltung des Lebenswegs von Kindern und Jugendlichen.

Bildung ist in der sogenannten Wissensgesellschaft eine essenzielle Ressource für Beschäftigung und Einkommen. Sie ist ein Schlüssel für die soziale und kulturelle Entwicklung und Integration der einzelnen Person. Der schulische Erfolg ist in Deutschland jedoch noch immer stark abhängig von den sozialen und bildungsbezogenen Voraussetzungen der Eltern, wie die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudie PISA aus den Jahren 2000 und 2003 zeigen: „Ungleiche Bildungschancen führen zu einer Verstärkung ungleicher

Lebensbedingungen und ungleicher Chancenverteilungen in der Gesellschaft.“¹⁰

Lange Zeit war die Bundesrepublik geprägt durch eine Halbtagsschul-Landschaft. Um ungleiche Bildungschancen zu überwinden, werden Halbtagsschulen allerdings nach und nach in ein flächendeckendes Ganztagsangebot umgewandelt. Schulen verfolgen dabei weiterhin zentral ihren Bildungsauftrag. Sie sehen sich vor dem Hintergrund der Bildungsgerechtigkeit einer steigenden Aufmerksamkeit und gewachsenen Anforderungen gegenüber: Werden auf der einen Seite Bildungszeiten im Ganzttag ausgedehnt, werden zugleich Kernfächer fokussiert, Lehrpläne verdichtet und kompetenzorientiert ausgerichtet. Ob die mit der Ganztagschule verbundenen Hoffnungen eingelöst werden können, hängt von der Qualität der Angebote, der Schule und des Unterrichts ab. Bei mangelnden Ressourcen ist die Qualität gefährdet.

Die mit der Ganztagschule einhergehenden inhaltlichen und strukturellen Veränderungsprozesse erfordern darüber hinaus auch Zeit, wenn zum Beispiel hierarchische Strukturen flachen Hierarchien und partizipativen Gestaltungsräumen weichen sollen. Notenbasierte und selektierende Leistungszertifikate werden immer mehr durch individuell verfasste Kompetenzbeschreibungen ersetzt. Der Frontalunterricht wird von Lernbüros und binnendifferenzierten Unterrichtssettings abgelöst. Eine grundsätzlich veränderte Lehr- und Lernkultur hält Einzug. Zeitgemäße Formen des Unterrichts und die Rhythmisierung des Schulalltags eröffnen Chancen für unterschiedliche Angebote. Schulkonzepte und Schulentwicklungen beziehen vielfältige soziale und kulturelle Aspekte – Demokratiepädagogik, Kulturelle Bildung, Inklusion – immer stärker mit ein. Die Schule verändert sich auf der Grundlage eines erweiterten Bildungsbegriffs. Sie kann damit mehr Zugänge – z. B. zu den Künsten und Kultur – bieten und Angebote schaffen. Auch die Gestaltung von Schulräumen, in denen Kinder und Jugendliche den ganzen Tag verbringen, erfährt erhöhte Aufmerksamkeit. Rückzugsräume und Mensen werden ebenso erforderlich wie Räume, die in geeigneter Weise für künstlerische oder sportliche Aktivitäten ausgestattet sind.

Aktivitäten und Rituale, die nun nicht mehr im familiären Umfeld oder in der selbstbestimmten Freizeit durchgeführt werden, verlangen Begleitung. Für dieses komplexe soziale und kulturelle Miteinander müssen zusätzlich zu den Lehrerinnen und Lehrern weitere Expertinnen und Experten eingebunden werden. Dazu sind Kooperationen zwischen den Schulen und Akteuren aus dem jeweiligen Sozialraum erforderlich.

Spätestens mit der Entwicklung zur Ganztagschule öffnen sich viele Schulen in den sie umgebenden Sozialraum hinein. Lernorte außerhalb der Schule bzw. in Schulen außerhalb des Unterrichts werden zunehmend ein Thema. Schulen arbeiten mit zahlreichen außerschulischen Partnerinnen und Partnern aus der Jugendhilfe, der Schulsozialarbeit, aus Sportvereinen und aus dem Bereich der Kulturellen Bildung zusammen.¹¹ So entstehen lokale Bildungslandschaften.

STIMMEN

„Lokale Bildungslandschaften auf kommunaler Ebene gelingen daher am besten dort, wo ein Bewusstsein dafür geschaffen wurde, dass es gemeinsame Problemstellungen sind, die ebenfalls gemeinsam gelöst werden müssen, damit am Ende alle profitieren.“ Birgit Lücke

„Schulen, Kindergärten, soziale sowie kulturelle Vereine und Einrichtungen sind nicht isolierte Marker im Gefüge eines konkreten städtischen oder regionalen Raums, sondern stehen in Verbindungen miteinander, sind vernetzt, kommunizieren und kooperieren untereinander.“ Ayşe Güleç

ZUM BEGRIFF: Ganztagschule

„Die Kultusministerkonferenz berücksichtigt bei ihrer Definition von Ganztagschulen sowohl den Gesichtspunkt der ganztägigen Beschulung als auch den der Betreuung. Ganztagschulen sind demnach Schulen, bei denen im Primar- und Sekundarbereich

- an mindestens drei Tagen in der Woche ein ganztägiges Angebot für die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt wird, das täglich mindestens sieben Zeitstunden umfasst;
- an allen Tagen des Ganztagschulbetriebs den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ein Mittagessen bereitgestellt wird;
- die Ganztagsangebote unter der Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert und in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden sowie in einem konzeptionellen Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.“

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

ZUM BEGRIFF:

Lokale Bildungslandschaft

Nach Anja Durdel und Peter Bleckmann sind lokale Bildungslandschaften

- langfristige,
- professionell gestaltete,
- auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende
- kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung,
- die – ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts – formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.

Anja Durdel, Peter Bleckmann



(Quelle: BKJ (2011))

LOKALE BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffes verbinden sich in lokalen Bildungslandschaften die verschiedenen Ebenen und Kontexte der formalen, der nicht-formalen und der informellen Bildung. Lokale Bildungslandschaften sind dabei weitaus mehr als Kooperationen mit bzw. von Schulen. Auch die Träger der außerschulischen Bildung arbeiten verstärkt miteinander zusammen: Jugend- und Kulturarbeit, Sport, Umwelt und politische Bildung, soziale Träger und Kirchen.

Es entstehen vielfältige Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen im Dreiklang von Bildung, Erziehung und Betreuung.¹²

Kinder und Jugendliche erwarten von „ihrer“ lokalen Bildungslandschaft bzw. von den Einrichtungen in dieser Landschaft, dass diese zugänglich und nah zur eigenen Lebenswelt sind.

In Kommunen, ländlichen Regionen und städtischen Kiezen ermöglichen lokale Bildungslandschaften durch das Miteinander von unterschiedlichen Einrichtungen und Angeboten daher verschiedene Möglichkeiten, an sozialen und kulturellen Prozessen teilzuhaben, die ihren eigenen Lebenswelten¹³ nah sind und interessenbildend wirken.

Die Wahrnehmung und Analyse von lokalen Bildungslandschaften sind für Kunst- und Kulturschaffende zentral: Welche Einrichtungen beteiligen sich an diesem Bildungsnetzwerk? Wie ist es organisiert und koordiniert? Welche Angebote werden unterbreitet und wie sind sie aufeinander abgestimmt? Welche Ziele verfolgen die einzelnen Einrichtungen in der Bildungslandschaft und das Netzwerk als Ganzes? Gibt es Fördermöglichkeiten?

Lokale Bildungslandschaften bereichern Formate, Methoden, Örtlichkeiten und Themen kultureller Angebote um ein Vielfaches und können Zugänge für Kinder und Jugendliche öffnen. Für die Kinder und Jugendlichen ist es darüber hinaus wichtig, dass an sie gerichtete kulturelle Angebote keine Eintagsfliegen sind, sondern langfristig angelegt und gleichzeitig professionell gestaltet werden.

ANFORDERUNGEN AN KOOPERATIONEN

Für die Akteure an Ganztagschulen oder in lokalen Bildungslandschaften ergeben sich durch diese Kooperationen neue Anforderungen. Denn die beteiligten Einrichtungen und ihre Fachkräfte haben verschiedene Perspektiven und folgen oft unterschiedlichen Handlungslogiken. Dadurch herrscht nicht immer Konsens. Gemeinsame Ziele oder Wege müssen miteinander erarbeitet werden.

Für Pädagoginnen und Pädagogen in der Schule ist es beispielsweise wichtig, dass die Kinder und Jugendlichen alle in einem Projekt aktiv werden, auch, wenn ihnen dabei nicht alle Prozesse gleichermaßen Freude bereiten. Außerschulische Partner sowie Kunst- und Kulturschaffende hingegen achten stärker darauf, dass die Kinder und Jugendlichen sich in dem Projekt wohlfühlen und verzichten lieber auf einzelne Sequenzen, wenn diese „nicht gut ankommen“. Für die leitenden Mitarbeiter/innen der Einrichtungen ist wiederum die Projektpräsentation vor einer breiten Öffentlichkeit zentral. Die Eltern möchten, dass ihr Kind im Zentrum des Geschehens steht. Ein beteiligter Jugendclub will im gleichen Projekt demokratisches Handeln in den Mittelpunkt stellen und hat vielleicht weniger Verständnis für die Präsentation.

DER FORSCHENDE BLICK UND KÜNSTLERISCHES HANDELN

Projekte Kultureller Bildung in diesen noch relativ jungen Systemen von Ganztagschulen und lokalen Bildungslandschaften sind erforderlich und gewünscht. Kinder und Jugendliche, die einen großen Teil des Tages in einer oder in mehreren Bildungsinstitutionen verbringen, benötigen Räume zum künstlerischen Experimentieren, die vielfältige, heterogene, selbstwirksame und persönlichkeitsstärkende Erfahrungen ermöglichen. Hier ist das Projekt „Hidden Curriculum“ der Künstlerin Annette Krauss beispielgebend. Sie untersucht seit 2007 verschiedene Möglichkeiten des Lernens, die nicht Teil des offiziellen Curriculums sind. Unbekannte und unbeabsichtigte, zufällige Wissens- und Lernformen begleiten die offiziellen Lernstrukturen in dem institutionellen Setting der Schule. Das Projekt versucht Forschungsverfahren zu entwickeln, um sich dem sogenannten versteckten Curriculum zu nähern.¹⁴

Außerdem sind Ganztagschulen komplexe Systeme, die beispielsweise rhythmisiert strukturiert sind und in verschiedenen Kooperationsnetzwerken in unterschiedlicher Weise agieren. Dies bedeutet für externe Kunst- und Kulturschaffende, sich mit den jeweiligen Strukturen vertraut machen zu müssen und Unterstützung auf verschiedenen Ebenen der Organisation zu gewinnen, um ihr Projekt wirksam einbetten zu können. Exkursionen und veränderte zeitliche Abläufe müssen beispielsweise mit verschiedenen verantwortlichen Personen besprochen werden.

Kunst- und Kulturschaffenden können neue Formen der Zusammenarbeit mit Pädagoginnen und Pädagogen entwickeln. Neue Formate, wie „Kunstwandertage“, Arbeitsgruppen zur „Ästhetische Forschung“, Projektwochen mit kulturellem Schwerpunkt oder Wahlpflichtunterrichtsangebote „Kulturelle Bildung“ können in das Schulcurriculum eingefügt werden.

Kulturinstitutionen können als außerschulische Lernorte gewonnen und innovative fächerübergreifende Themen entwickelt werden.

Für Kunst- und Kulturschaffende öffnen sich viele neue Möglichkeiten, ihre Expertise einzubringen. Sie können an Orten der formalen Bildung, wie Schulen, oder Orten der nicht-formalen

Bildung in lokalen Bildungslandschaften, wie Bildungsstätten, Musikschulen und Bibliotheken, Jugendkunstschulen und Freizeiteinrichtungen, Zirkusinitiativen und Vereinen, Medienzentren und Theatern, Angebote machen. Aber auch an Orten informeller Bildung, im Alltag von Kindern und Jugendlichen können Kunst- und Kulturschaffende Prozesse auf vielfältige Weise anregen und unterstützen.

- 1 Krauss, Annette (2015): Hidden Curriculum, 2007 – 2015. <http://hiddencurriculum.info/HC1.pdf> (letzter Zugriff am 04. Juli 2016)
- 2 Kant, Immanuel (1784): Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In: Berlinische Monatsschrift, November 1784, S. 385–411.
- 3 Humboldt, Wilhelm von (1785–1795): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. Mit den Seitenzahlen der Akademie-Ausgabe zitiert nach Flitner, Andreas; Giel, Klaus (Hrsg.) (1980): Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Werke in fünf Bänden. Bd. 1. Darmstadt.
- 4 Boenicke, Rose (2006): Bildung als kritisches Korrektiv der Gesellschaft. Über die Wechselfälle eines großen Anspruchs. In: Kempster, Klaus; Boenicke, Rose (2006): Heidelberger Jahrbücher: Bildung und Wissensgesellschaft. S. 225. <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/hdjb2005/023?> (letzter Zugriff am 04. Juli 2016)
- 5 Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- 6 Bundesjugendkuratorium (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. In: Münchmeier, R.; Otto, H.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz, Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Leske und Budrich, Opladen. S. 5.
- 7 Knoke, Andreas; Wichmann, Maren (Hrsg.) (2013): Bildungserfolge an Ganztagschulen. Was brauchen Jugendliche? Debus Pädagogik Verlag, Schwabach/Ts. S. 82.
- 8 Bundesjugendkuratorium (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. In: Münchmeier, R.; Otto, H.; Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz, Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Leske und Budrich, Opladen. S. 4.
- 9 Deutscher Bundestag (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/kjb_060228_ak3.pdf (letzter Zugriff am 04. Juli 2016)
- 10 Palentien, Christian (2007): Die Ganztagschule – als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In: Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 279.
- 11 Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2006): Großer Zirkus in der Ganztagschule. Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ kooperieren lernen. http://www.ganztaegiglernen.de/sites/default/files/Dokumentation_3.pdf (letzter Zugriff am 04. Juli 2016)
- 12 Kelb, Viola (Hrsg.) (2014): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 38. Kopaed, München. S. 9.
- 13 Klein, Gabriele (2012): Choreografien des Alltags. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. Kopaed, München. S. 608.
- 14 Krauss, Annette (2015): Hidden Curriculum, 2007 – 2015. <http://hiddencurriculum.info/HC1.pdf> (letzter Zugriff am 04. Juli 2016)

STIMMEN

„Die Zahl der möglichen Kooperationspartner von Ganztagschulen in der kulturellen Bildung ist hoch und ihre Heterogenität groß: Staatliche und städtische Kultureinrichtungen mit ihren pädagogischen Abteilungen stehen neben kulturpädagogischen Einrichtungen wie Musik- oder Jugendkunstschulen, Zusammenschlüsse von Künstlern in Vereinen oder Initiativen neben Einzelkünstlern, die Angebote an Schulen machen. Auch kommerziell gewerbliche Anbieter wie Tanzschulen oder Kinos können Partner von Ganztagschulen sein.“

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung



3 METHODIK UND DIDAKTIK DER KULTURELLEN BILDUNG

EINFÜHRUNG

Kinder und Jugendliche zur Teilhabe an Kultur und Gesellschaft zu befähigen ist das zentrale Anliegen der Kulturellen Bildung. In ästhetischen Wahrnehmungsprozessen entwickelt sich ästhetische Erfahrung. Diese kann im Rahmen der Kulturellen Bildung mit künstlerischen Ausdrucks- und Gestaltungsprozessen verbunden werden. Bewusste Reflexionen, ob in Alltagssituationen, in Jugend- und Subkulturen oder in der Auseinandersetzung mit Kunstobjekten, sind weitere Elemente Kultureller Bildung. In ihnen öffnen sich vielfältige Zugangsweisen zur Welt und zur Persönlichkeitsbildung mit, durch und in den Künsten.

Das Kapitel stellt eine Auswahl von Konzepten und Ansätzen Kultureller Bildung vor, um das Charakteristische dieser methodisch-didaktischen Herangehensweisen herauszuarbeiten. Denn Kunst- und Kulturschaffende müssen sich beispielsweise damit auseinandersetzen, wie sie mit unterschiedlichen Gruppengrößen, Altersgruppen oder Materialien umgehen. Gleichzeitig sollen sie aber nicht zu Lehrerinnen oder Lehrern werden, sondern das spezifisch künstlerische ihrer Expertise beibehalten. Dies erfordert die Kenntnis verschiedener Methoden, deren Reflexion und Modifikation für die unterschiedlichen Settings.

In Verbindung mit einer künstlerischen Herangehensweise verwandeln sich auf diese Weise pädagogische in künstlerische Methoden. Es stellt sich die Frage, wie die verschiedenen Methoden für kulturelle Kooperationsprojekte übertragbar werden, wie die verschiedenen beteiligten Perspektiven auf- und miteinander wirken, in welcher Weise sich die Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die eigene Person, das künstlerische Medium und die Themensetzung aufeinander beziehen und wie diese Dialoge für die Konzeption des kulturellen Kooperationsprojekts genutzt werden können. Hierzu wird ein Phasenmodell erprobter methodischer Ansätze vorgestellt. Darüber hinaus wird der Ansatz der Ästhetischen Forschung beschrieben.

ZUM BEGRIFF: Kulturelle Bildung

„Kulturelle Bildung soll Kinder und Jugendliche befähigen, sich mit Kunst, Kultur und Alltag phantasievoll auseinander zu setzen. Sie soll das gestalterisch-ästhetische Handeln in den Bereichen Bildende Kunst, Film, Fotografie, Literatur, elektronische Medien, Musik, Rhythmik, Spiel, Tanz, Theater, Video u. a. fördern. Kulturelle Bildung soll die Wahrnehmungsfähigkeit für komplexe soziale Zusammenhänge entwickeln, das Urteilsvermögen junger Menschen stärken und sie zur aktiven und verantwortlichen Mitgestaltung der Gesellschaft ermutigen.“

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

VERTIEFUNG

VON ZIELEN, MODELLEN, QUALITÄTEN UND STANDARDS

KULTURELLE BILDUNG

Kulturelle Bildung ist eng mit kultureller Teilhabe verknüpft, die – 1948 als ein Menschenrecht formuliert – einen grundlegenden Bestandteil von Allgemeinbildung darstellt.¹

Die UNESCO unterschied 2006 drei Dimensionen der Kulturellen Bildung, die sich gegenseitig ergänzen:

1. die Erarbeitung von künstlerischen Werken als künstlerische Bildung,
2. den Dialog mit künstlerischen Arbeiten (wie Büchern, Filmen, Ausstellungen, Konzerten) als ästhetische Bildung,
3. die Auseinandersetzung mit künstlerischen Methoden.

Wenn Kinder und Jugendliche sich mit künstlerischen Werken auseinandersetzen, mit Kunst- und Kulturschaffenden sowie Pädagoginnen und Pädagogen zusammen arbeiten, dann erlangen sie nicht nur Wissen und Erkenntnisse.² Indem sie Kunstformen erforschen, indem sie selbst künstlerisch tätig werden – also ästhetisch-künstlerische Prozesse erfahren und selbst aktiv mitgestalten sowie diese reflektieren – und ihnen die Beziehung zwischen den Künsten und Geschichte bewusst wird, erlangen sie vielmehr neue Fähigkeiten und Handlungsoptionen. Idealerweise entstehen neue Perspektiven und Gelegenheiten (Um-)Welt nach eigenen Vorlieben, Bedürfnissen, Ansichten und ästhetischen Idealen zu begreifen und zu gestalten. Dies sind wichtige Grundlagen für partizipative Kunst- und Kulturprojekte sowie für künstlerische Lehr- und Lernformate.

KÜNSTLERISCH DENKEN – PÄDAGOGISCH HANDELN, ODER UMGEKEHRT?

Angebote oder Konzepte der Kulturellen Bildung verbinden Ansätze aus den Künsten und Kulturwissenschaften mit Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der angewandten Pädagogik, der Schulpädagogik und der Jugendarbeit. Prof. Dr. Max Fuchs bemerkt hierzu, dass Kulturelle Bildung offensichtlich nicht bloß ein Sammelbegriff in der (vorhandenen) Praxis ist, es sei auch ein Sammelbegriff, offen für immer neue Praxisformen.³ Die vielfältigen Praxen in der Kulturellen Bildung folgen darauf aufbauend einer spezifischen Methodik und

ZUM BEGRIFF: Didaktik und Methodik

„Didaktik im weiteren Sinne wird verstanden ‚als Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen. In diesem Sinne umfaßt der Begriff sowohl systematisches als auch gelegentliches Lehren und Lernen, bewußtes Lernen und unbewußtes Lernen, das ‚Was‘, also den Inhalt des Lehrens und Lernens ebenso wie das ‚Wie‘, die Verfahrensweisen und Methoden, Organisationsformen und Hilfsmittel.‘ [...] Didaktik im engeren Sinne wird verstanden als Theorie der zielorientierten Lehr- und Lerninhalte, bzw. der Bildungsinhalte. [...] methodische Fragen können immer erst geklärt werden, wenn die didaktischen Voraussetzungen geklärt und die didaktischen Fragen entschieden sind. [...] Die Methode kann darum immer nur mit ihren didaktischen Voraussetzungen beschrieben und gelehrt werden [nach Weniger]. Klafki bezeichnet dies als ‚Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik‘. Heimann & Schulz betonen dagegen die Interdependenz aller am Unterricht beteiligten Faktoren. [...]

Methodik betrifft die Frage, wie sich Erziehungs- und Lernvorgänge und dadurch vermittelte Lernprozesse vollziehen: ‚Formen und Verfahrensweisen mit denen Menschen unter pädagogischen Zielvorstellungen das Lernen anderer Menschen bewußt und planmäßig zu beeinflussen versuchen, nennen wir im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch ‚Methoden‘. Die Erforschung solcher planmäßigen pädagogischen Einwirkungen auf Lernprozesse und die Bildung von entsprechenden Theorien wird unter dem Terminus ‚Methodik‘ zusammengefaßt.‘“ Wilhelm Griefhaber

STIMMEN

„Bildung kann man nicht machen. Bildung kann entstehen, sie kann gelingen. Herstellen nach einem definierten Produktionsprozess lässt sie sich nicht. Bildung kann gelingen, wenn günstige Erfahrungsräume für sie bereit stehen, Bildung kann gelingen, wenn sie Begeisterung hervorruft.“

Christina Leuschner, Heike Riesling-Schärfe

„Also ich finde eigentlich ist es keine Pädagogisierung der Kunst. Ich finde es total gut, wenn man [...] Kunst und Kultur in die Schulen und in die [...] genau in die Bildungsinstitutionen bringt, weil's halt einfach nochmal ein ganz anderes Ausdrucksmittel ist. Für mich sind Kinder eben auch spannend, weil sie wirklich irgendwie nochmal anders Kunst machen und halt auch viel radikaler häufig sind als ich selber bin [...]. Das ist [...] für mich dann auch nochmal das interessante zu sehen, wie sehen die Kinder das, wie haben, was haben die für eine Sicht auf Kunst. Genau, ich finde, das gehört total in die Schulen rein. Ja.“

Teilnehmerin am Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation

„Aber ich glaube was schon auch wichtig ist, ist, ist so das Spektrum mal klar zu kriegen, dessen ‚Was kann überhaupt an Schule geschehen?‘ Also kann ich einfach ein Projekt machen? Oder kann ich [...] kulturelle Bildung wirklich nochmal anders befördern? Fächerübergreifend, nicht nur im Kunstunterricht, sondern kann es auch im Deutsch, Englisch, Mathematik, Physik ne Rolle spielen?“

Referentin beim Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation

Didaktik, die durch künstlerische und kulturelle Gegenstände und Prozesse Kinder und Jugendliche bei ihren Selbstbildungsprozessen unterstützt.

Der folgende Teil stellt eine Auswahl von Konzepten und Ansätzen Kultureller Bildung vor, um das Charakteristische dieser methodisch-didaktischen Herangehensweisen herauszuarbeiten. Wie sind die verschiedenen Methoden für kulturelle Kooperationsprojekte übertragbar? Wie wirken die verschiedenen beteiligten Perspektiven auf- und miteinander? In welcher Weise beziehen sich die Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die eigene Person, das künstlerische Medium und die Themensetzung aufeinander und wie können diese Dialoge für die Konzeption des kulturellen Kooperationsprojekts genutzt werden?

MODELL EINES KÜNSTLERISCHEN PROJEKTS

Wie definiert sich ein Projekt im Bezugsfeld der Künste? In der Kunstpädagogik hat sich ein übertragbares Modell entwickelt. Dieses umfasst die Zielbestimmung, die operativen Elemente und die Analyse der Struktur.

Künstlerische Projekte können sich demgemäß durch die Bereiche der Induktion, des Experiments und der Kontextualität strukturieren.

Mit dem Begriff der Induktion wird ein offener Einstieg – ohne festgelegtes Ziel oder Ergebnis – beschrieben, der individuelle, subjektive Auseinandersetzungen möglich macht. Vielfältige methodische Ansätze wie Mapping, Recherchen, Interviews, Skizzen oder Analysen kultureller oder künstlerischer Werke sind Beispiele dafür.

Im sich anschließenden experimentellen Bereich geht es um die individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Rolle der Kunst- und Kulturschaffenden, die die Kinder und Jugendlichen begleiten, verändert sich von der vermittelnden, zu einer initiierten und begleitenden Rolle in vermehrt selbstständig organisierten Prozessen. Das in der Experimentierphase entstehende Durcheinander ist für die Vertiefung der künstlerischen Erfahrung wichtig und spricht die Prinzipien der Selbstwirksamkeit und Ganzheitlichkeit an.

Auch die Kontextualität ist spezifisch für ein künstlerisches Projekt. Das heißt, dass bedeutsame Zusammenhänge in die Bearbeitung eines Themas einbezogen werden. Induktion, Experiment und Kontextualität stehen in wechselseitigem Austausch und sind nicht als getrennte Bereiche zu verstehen. Die operativen Elemente lassen sich in drei methodische Arbeitsformen unterscheiden: Recherche, Konstruktion von Zusammenhängen und die künstlerische Transformation. Diese Arbeitsformen stehen in einem ständigen Wechsel zueinander.

Ziel des künstlerischen Projekts ist nicht mehr die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten sondern die Entwicklung einer sensiblen Wahrnehmung, einer kritischen Reflexion und eigenständigen Imagination.⁴

FOLGENDE PRINZIPIEN⁵ KÖNNEN ALS BASIS ZUR PLANUNG UND REALISIERUNG KULTURELLER BILDUNGSANGEBOTE DIENEN:

1. BEZUG ZU DEN KÜNSTEN

Kulturelle Bildungspraxis ermöglicht Selbst-Bildung mit und in den Künsten. Dabei wird nicht streng getrennt zwischen Rezeption und eigener künstlerischer Tätigkeit. Beide Elemente bedingen sich wechselseitig und treten in einen Dialog. Das Praxisfeld der Kulturellen Bildung umfasst Angebote in allen Kunstsparten und Kulturformen: Musik und Bildende Kunst, Tanz und Theater, Spiel und Zirkus, Medien und Literatur, Erzählkunst, Museumspädagogik, Architektur etc.

2. PRINZIP DER STÄRKENORIENTIERUNG

In der kulturellen Bildungspraxis stehen die Stärken und Talente der Beteiligten im Fokus und bilden die Grundlage des gemeinsamen (künstlerischen) Prozesses. Es geht also nicht darum, was jemand (noch) nicht gut kann, sondern darum, wohin er/sie sich ausgehend von den eigenen Potenzialen entwickeln möchte. Die Einbeziehung eigenständiger Jugendkulturen ist grundlegend.

3. INTERESSENORIENTIERUNG UND LEBENSWELTBEZUG

Themen der künstlerischen Auseinandersetzung orientieren sich an individuellen Bedürfnissen der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen und beziehen persönliche Interessen, aktuell relevante Themen und Fragestellungen der zukünftigen Lebensgestaltung ein. Das Gleiche gilt auch für die Wahl der Arbeitsformen und künstlerischen Mittel, wobei hier insbesondere auch eigene kulturelle Ausdrucksformen der Beteiligten aufgegriffen werden.

4. PRINZIP DER SELBSTWIRKSAMKEIT

Das gemeinsame künstlerische Schaffen bzw. das kulturelle Angebot ermöglicht die Erfahrung von Selbstwirksamkeit, also die Erfahrung, nützlich und kompetent zu sein. Die Teilnehmer/innen können erleben, dass ihr Dazutun wirkt und sinnvoll ist. Kinder und Jugendliche werden in ihrer jeweiligen Rolle im künstlerischen/kulturellen Prozess ernst genommen.

5. PRINZIP DER PARTIZIPATION UND FREIWILLIGKEIT

Die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen erhalten viele und umfassende Gelegenheiten, den Projektverlauf, die konkreten Themen, Fragestellungen und die künstlerische Arbeit im Projekt mitzugestalten. Sie entscheiden sich, ggf. in einer Wahl aus unterschiedlichen Angeboten und Beteiligungsformen, aus eigenem Antrieb zur Teilnahme.

6. PRINZIP DER GANZHEITLICHKEIT

Kulturelle Bildungspraxis ermöglicht ergänzend zu den kognitiv-intellektuellen Prozessen auch körperliche sowie affektiv-emotionale Erfahrungen. Sie greift die Ganzheitlichkeit künstlerischer Auseinandersetzung auf, die sich auszeichnet durch einen dynamischen Wechsel von z. B. geistiger und körperlicher Aktivität, von sprachlicher und nicht-sprachlicher Interaktion, von Sinneseindrücken auf der einen und analytischer Durchdringung auf der anderen Seite.

7. DIVERSITY-PRINZIP

Verschiedenheit und die Individualität der Kinder und Jugendlichen werden wertgeschätzt, gefördert und bilden eine Grundlage des gemeinsamen künstlerischen Prozesses. Eine Kultur der Offenheit – für unterschiedliche kulturelle, soziale, religiöse etc. Hintergründe, für die Bedürfnisse aller Geschlechtsidentitäten und unterschiedlicher Altersgruppen – wird gepflegt.

QUALITÄTEN UND STANDARDS

Um Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen anzuregen und zu unterstützen, müssen Kunst- und Kulturschaffende sowohl künstlerisch als auch methodisch-didaktisch einfallsreich sein. Neben den ästhetisch-künstlerischen Herausforderungen müssen dem jeweiligen Alter der Kinder und Jugendlichen angemessene und an ihnen orientierte Abläufe entwickelt werden. Im Sinne einer Bildung als Selbstbildung stehen dabei Alter und Entwicklungsphasen, Lebenslagen und -welten, Themen und Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen des individuellen Kindes oder Jugendlichen und dessen Eigensinn im Zentrum. Partizipative Erfahrungsräume, offene Spiel- und Lernaktionen sowie auch reflektierende Elemente sollen dabei konstituierend in das künstlerische Konzept eingebunden werden.

Bundesweit haben sich Prinzipien für eine qualitätsvolle kulturelle Bildung etabliert. An verschiedenen Stellen wurden Qualitätsmerkmale formuliert, welche die Entfaltung der spezifischen Potenziale der Kulturellen Bildung fördern. Sie beziehen sich beispielsweise auf die Qualität der Struktur (z. B. Settings und Fachkräfte), des Prozesses (z. B. Verlauf: Wahrnehmung, Gestaltung, Reflexion) und der Ergebnisse (z. B. künstlerisches Produkt, Kompetenzen).⁶

DER FORSCHENDE BLICK UND KÜNSTLERISCHES HANDELN

Im Feld der Kulturellen Bildung haben sich verschiedene Ansätze entwickelt, die sich auf unterschiedliche forschende Verfahrensweisen, Handlungsrahmen und Themen beziehen.

Die künstlerische Forschung und die ästhetische Forschung sind Verfahrensweisen, die sich in Projekten der Kulturellen Bildung finden.

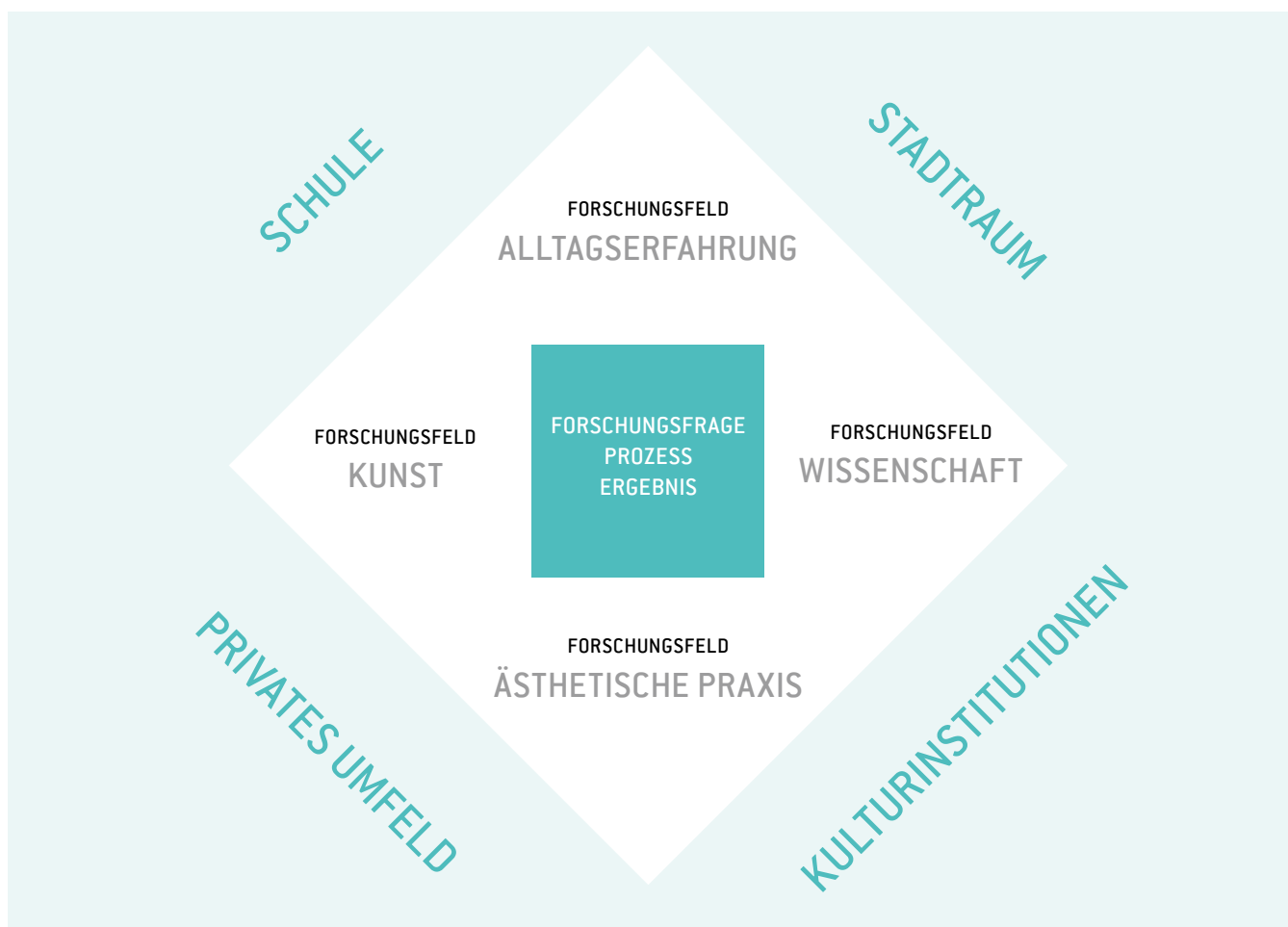
Die künstlerische Forschung lässt sich methodisch allerdings nur schwer fassen. Der künstlerische Prozess gestaltet dabei den Weg, auf dem neue Erfahrungen, Übereinkommen und Produkte entstehen. Die kollaborativen Formen der künstlerischen Forschung sind oft Grundlage von Projekten der Kulturellen Bildung, wie etwa Interview-Formen, gemeinschaftliche Archive, dokumentarische Performances oder partizipative Stadtforschung. Unterschiedlichste Wissensformen können das Ergebnis der künstlerischen Forschung sein. Hierzu zählen „Embodied/tacit knowledge“, minoritäres Wissen und

Erfahrungswissen. Es werden Versuchsanordnungen entwickelt, die Experimentierräume für Dialoge und Perspektivenwechsel bieten.⁷

Die ästhetische Forschung verbindet die Bereiche von Alltag, Kunst und Wissenschaft. Auf der Grundlage des Konzepts ästhetischer Bildung von Helga Kämpf-Jansen⁸ werden vorwissenschaftliche Erfahrung, künstlerische Strategien und wissenschaftliche Erkenntnisse in einem stringenten Methodengerüst zusammengebracht.

Im Bereich der Schule ermöglicht das Verfahren der ästhetischen Forschung Schüler und Schülerinnen fachübergreifend zu erreichen. In dem Projekt „Kultur.Forscher“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung gestalten Lehrer/innen gemeinsam mit Expert/innen Projekte, in denen Kinder und Jugendliche kulturelle Phänomene erforschen. In diesen Prozessen sind die Schülerinnen und Schüler selbst die Hauptakteure auf „Entdeckungsreise“.

Auch im nicht-künstlerischen Fachunterricht finden kulturell-künstlerische Methoden Platz. Dort kann sich auf einen ganz anderen Handlungsrahmen bezogen werden. Dies ist beispielsweise in den Projekten zur Bienenforschung der Künstlerin Bärbel Rothhaar der Fall⁹, die unter anderem im Biologieunterricht durchgeführt werden. Oder im Mathematik- und Sachkun-



[Quelle: Leuschner, Christine; Knoke, Andreas (2012)]

deunterricht können Methoden der Tanzpädagogik zum Einsatz kommen, wie in dem Projekt „Learning by Moving“¹⁰. Hier wurde das Curriculum durch den Tanz beforscht: Fachlehrerinnen und -lehrer gaben über den Schuljahresverlauf Inputs aus den Fächern Naturwissenschaften, Deutsch, Englisch und Mathematik. Die Schülerinnen und Schüler entwickelten daraus Choreografien, in Zusammenarbeit mit einer Tänzerin und Choreografin sowie einem Lehrer. Zum Abschluss des Projektes entstand eine Zusammenführung der einzelnen Ergebnisse in Form einer Lecture Demonstration.

Auch der Bezug zur Lernumgebung wird durch Ansätze der Kulturellen Bildung genutzt. Die gestaltete Lernumgebung als Handlungsrahmen ist mittlerweile fester Bestandteil vieler Projekte der Kulturellen Bildung. Die Architektinnen Katharina Sütterlin und Susanne Wagner haben mit dem „bauereignis“¹¹ ein spezielles Verfahren entwickelt, welches Kinder und Jugendliche von Beginn an partizipativ einbindet. Von der Konzeptentwicklung bis zur Durchführung sind sie in die Gestaltung ihrer eigenen Lernumgebung aktiv einbezogen.

Weitere Ansätze in der Kulturellen Bildung beziehen sich auf politisch-gesellschaftliche Themen, wie Partizipation, Umweltschutz und Diversität. So erarbeiten Künstler/innen wie Eva Hertzsch und Adam Page in ihren Projekten auf allen Ebenen Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten.¹² Sie machen diese Erarbeitung zum Kern ihrer Projekte. Aspekte der Umwelt stehen zentral in den Projekten der Kulturellen Bildung der Künstlerin Folke Köbberling.¹³ Sie verwendet in gemeinschaftlichen Prozessen als Ausgangsmaterial bereits vorhandene Materialien und Stoffe im Sinne des Recyclings. In ihrem Projekt „Freilandlabor“ wurden Methoden des informellen und partizipativen Bauens erprobt.

- 7 Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke et al. (Hrsg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich.
- 8 Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Tectum Verlag, Marburg.
- 9 Rothhaar, Bärbel: Bienenprojekte. http://www.baerbel-rothhaar.de/de/bienen_01.html (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)
- 10 Erika-Mann-Grundschule Berlin: Learning by Moving. Projektbeschreibung unter <http://www.kulturagenten-programm.de/laender/projekte/3/335> (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)
- 11 Sütterlin, Katharina; Wagner, Susanne: das bauereignis. <http://www.bauereignis.de> (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)
- 12 Kubinaut – Navigation Kulturelle Bildung: Page, Adam; Hertzsch, Eva: Profil. <http://www.kubinaut.de/de/profile/personen/adam-page/> (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)
- 13 Folke Köbberling: <http://www.folkekoebberling.de> (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)

1 Vereinte Nationen (1948): Universal Declaration of Human Rights (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, AEMR) vom 10. Dezember 1948. Artikel 27.

2 UNESCO Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (Hrsg.) (2006): Leitfaden für kulturelle Bildung [Road Map for Arts Education], UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon. S. 9. https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/Leitfaden.pdf (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)

3 Fuchs, Max (2007): Was ist kulturelle Bildung? Beitrag aus „Politik und Kultur“ – Zeitung des Deutschen Kulturrats, Ausgabe Nr. 06/07, November/Dezember 2007. S. 1.

4 Buschkühle, Carl-Peter (2008): Künstlerische Bildung im künstlerischen Projekt. In: Fachverband für Kunstpädagogik (Hrsg.) (2008): So far, so good. So what? Kunstpädagogische Positionen in Hessen. BDK-Info 01/2008. S. 18. <http://www.buko12.de/wp-content/uploads/2010/10/BDK-Info-Hessen-1-2008.pdf> (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)

5 Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hrsg.) (2012): Künste bilden Persönlichkeiten: Qualitätsrahmen der Fachorganisationen Kultureller Bildung. Pädagogisch-künstlerischer Qualitätsrahmen. https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/politische_rahmenbedingungen/Bildungspolitik/Grundlagen_Kultureller_Bildung_Qualitaetsrahmen_2012.pdf (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)

6 Wimmer, Constanze (2010): Exchange. Die Kunst die Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik. Internationale Stiftung Mozarteum Salzburg. <http://www.kunstdermittlung.at/studie.php> (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)

DAS PHASENMODELL: DIDAKTIK UND METHODIK IN PROJEKTEN KULTURELLER BILDUNG

von Katrin Gödeke und Michael Heber

Das vorgestellte Phasenmodell ist ein Instrument, welches die fünf Phasen eines kulturellen Bildungsprojektes – Kennenlernen, Einstieg ins Genre, Verdichtungsphase, Präsentation und Reflexion – in mögliche Methoden für verschiedene Altersgruppen einteilt und dramaturgisch aufbereitet.

Die Methoden im Phasenmodell sind mögliche Beispiele. Grundsätzlich gilt: Methoden ausprobieren, variieren und mit den Altersempfehlungen flexibel umgehen!

ÜBER DIE AUTOREN

Katrin Gödeke ist Referentin für Kulturelle Jugendbildung beim Bundesverband Deutsche Jugend in Europa. Sie ist Referentin in der Weiterbildung Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation. Michael Heber ist Projektleiter für den Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation bei der BKJ. Gemeinsam haben sie aus Anlass der Weiterbildung das Phasenmodell erstellt.

PHASE 1 KENNENLERNEN

		3-6 JAHRE	6-11 JAHRE	12-18 JAHRE	AB 18 JAHRE
VERTRAUEN AUFBAUEN	NAMENS- UND KENNENLERNSPIELE <i>Achtung: Namen der Teilnehmenden wirklich richtig aussprechen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sing- und Bewegungsspiele - Mit Wiederholungen und Imitation arbeiten - im Kreis <p>z. B. Kreisspiel „Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir die Alina herbei.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungs- und Wahrnehmungsspiele - Mit Wiederholungen und Imitation arbeiten - im Kreis <p>z. B. Name + Lieblingstier + Bewegung</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenaufgaben - Bewegungsspiele <p>z. B. Ballspiel mit Namen lernen verbinden</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsspiele - Vorstellungsrunden mit bestimmten Aufgaben <p>z. B. Übung „Eine Geschichte meines Namens“</p>
	GRUPPENSPIELE ÜBER GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE <i>Bewusste Wahrnehmung der einzelnen Gruppenmitglieder</i> <i>Zusammenarbeit in der Gruppe trainieren</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Bewegungsspiele - Gemeinsam eine Aufgabe lösen <p>z. B. als Gruppe einen Ball in einem Schwungtuch bewegen etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenspiele - Gemeinsam eine Aufgabe lösen <p>z. B. Kreisspiel „Der Wind weht für alle, die...gern Eis essen.“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenspiele - Gemeinsam eine Aufgabe lösen <p>z.B. Namensperformance und drei Gemeinsamkeiten</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenspiele - Gemeinsam eine Aufgabe lösen <p>z. B. „Kennlern-Bingo“</p>
SCHAFFUNG EINER KONSTRUKTIVEN UND ANGENEHMEN ATMOSPHÄRE	-RITUALE ETABLIEREN <i>z. B. Begrüßung, Reflexion, Verabschiedung, gemeinsames Essen, Erzähl- Spielrunden etc.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Willkommensspiel - Lieblingsspiele wiederholen 	<ul style="list-style-type: none"> - Willkommensspiel - Lieblingsspiele wiederholen - Teilnehmende ermutigen eigene Spielideen einzubringen 	<ul style="list-style-type: none"> - Willkommensspiel - Teamübung - Blitzlicht... - Lieblingsspiele wiederholen - Teilnehmende ermutigen eigene Spielideen einzubringen 	<ul style="list-style-type: none"> - Energizer, Blitzlicht... - Teilnehmende ermutigen eigene Spielideen einzubringen
	GRUPPENREGELN <i>gemeinsam erarbeiten, sichtbar machen, gemeinsam leben und sich immer wieder darauf beziehen</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ab ca. 5 Jahren: drei Regeln auf einem Plakat mit Piktogrammen oder Bildern vorbereiten und zusammen besprechen 	<ul style="list-style-type: none"> - eine Regel vorgeben und ihren Inhalt besprechen, weitere Regeln von Teilnehmenden benennen lassen, zusammen Plakat mit Regeln gestalten 	<ul style="list-style-type: none"> - Regeln sammeln (z. B. über MOSAIK Methode), Regeln visualisieren, eventuell von allen unterschreiben lassen 	<ul style="list-style-type: none"> - Regeln sammeln und visualisieren
	REFLEXION UND VERABSCHIEDUNG	<ul style="list-style-type: none"> - Abschiedskreis - Singspiel 	<ul style="list-style-type: none"> - Abschiedskreis - einfache Auswertungsmethoden <p>z. B. Was war „Top“, was war „Flop“?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abschlussrunde - Austausch, Reflexion <p>z. B. „Persönlicher Wetterbericht“: ...es war heute für mich stürmisch und windig...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abschlussrunde - Austausch, Reflexion <p>z. B. NÜM-Runde: Was hat mich heute: ...nachdenklich gestimmt ...überrascht ...was fand ich „merk“-würdig</p>

- für Luft und Licht sorgen
- Arbeitsflächen und Orte für Material klar definieren
- flexibles Material zur Raumgestaltung mitbringen (z. B. Stoff, Papierbahnen, Schnur, Befestigungselemente...)
- Versammlungsort (Kreis) etablieren
- Platz für Bewegung schaffen
- respektvollen Umgang mit Material und Räumen etablieren
- Aufräum-Verantwortlichkeiten klären

PROZESS METHODE

PHASE 2 EINSTIEG INS GENRE

SENSIBILISIEREN UND EXPERIMENTIEREN

3-6 JAHRE

6-11 JAHRE

12-18 JAHRE

AB 18 JAHRE

**VERMITTLUNG
GENRESPEZIFISCHER
TECHNIKEN**

forschen, wahrnehmen, bauen, improvisieren, assoziieren, fühlen, verwerfen, ausprobieren, verbinden, tanzen, singen, arrangieren, fotografieren, beobachten, recherchieren, nachdenken, spielen

**THEMATISCHE IMPULSE
UND/ODER FREIES
GESTALTEN**

z. B.
- Kuscheltier mitbringen und an verschiedenen Orten arrangieren, fotografieren

z. B.
- den Anfang einer Geschichte hören, reihum weitererzählen, Kostüme oder Requisiten aussuchen und spontan die Geschichte spielen

z. B.
- Jam-Session mit Instrumenten und Loop-Geräten

z. B.
- Illustrations-Kreis: Teilnehmende gehen für 30 Sekunden an einen Ort und zeichnen das Erste, was sie dort sehen, dann Wechsel zum nächsten Ort (z. B. während einer U-Bahn-Fahrt an jeder Station)

**UNTERSCHIEDLICHE
ZUGÄNGE ANBIETEN,
INDIVIDUELLE AUS-
DRUCKSFORMEN ERMÖG-
LICHEN, BEZUG ZUR
LEBENSWELT**

- mit Fingern, Farbe und Materialien ein großes Blatt Papier gestalten

- in der Umgebung einen ein-minütigen Handyfilm drehen, mit offener Thematik, z. B. „Bewegung“

- unter dem Mikroskop organische Strukturen anschauen und zeichnen, Zeichnungen fotografieren und digital, grafisch bearbeiten

- zu zweit eine Umgebung erkunden, eine Person hat eine Augenbinde – Wechsel – Austausch, Eindrücke theatral, bildnerisch oder als Sound-sammlung verarbeiten

Gut sind: Exkursionen, wie Kulturveranstaltungen, Filme, Ausstellungen, kulturpädagogische Angebote besuchen.

Damit kann man künstlerische Arbeitsprozesse erleben: Proben, Ateliers, Medieninstitutionen besuchen.

Kooperationen mit Kulturinstitutionen eingehen.

**OFFENE AUFGABEN UND
FRAGESTELLUNGEN,
IDEEN AUSPROBIEREN**

- ein Naturgelände bewusst entdecken: fühlen, beobachten, klettern, Eindrücke verbal benennen; kleine und größere Materialien sammeln, Mini-Welten bauen

- Umgang mit Werkzeugen kennenlernen, ausprobieren, ein größeres Material bearbeiten (Holzblöcke, Yton, Metall...)

- über HipHop und Rap recherchieren, eigene Texte schreiben, Rhythmusspiele, rappen ausprobieren

- Augmented Reality Games oder Mini-Larps durchführen

PHASE 3 VERDICHTUNGSPHASE

VERTIEFTE, KONZENTRIERTE, KÜNSTLERISCHE ARBEIT



PHASE 4 PRÄSENTATION

GRUPPE AUF EINE PRÄSENTATION VORBEREITEN, HERAUSFORDERUNGEN BEWUSST MACHEN

3-6 JAHRE

6-11 JAHRE

12-18 JAHRE

AB 18 JAHRE

- REFLEXIONSRUNDEN
- TEAMBUILDING
- KONZENTRATIONS ÜBUNGEN

Besprechen, was bei der Präsentation passiert

Gruppengefühl und Selbstvertrauen stärken, Ängsten konstruktiv begegnen

RAHMENBEDINGUNGEN EINER PRÄSENTATION MANAGEN

- PROJEKTMANAGEMENT UND ÖFFENTLICHKEITS-ARBEIT

Präsentationsort im Vorfeld begehen, so viel wie möglich in der Endphase vor Ort arbeiten

Dramaturgie der Veranstaltung besprechen, Generalprobe mit allen Beteiligten, Auswertung

- KÜNSTLERISCHE ARBEITSPROZESSE BEWUSST MACHEN UND EINFÜHREN

Teilnehmende an Aufgabengebiete rund um die Präsentation heranzuführen, vorbereiten und begleiten (z.B. Technikbetreuung, Requisiten, Moderation...) Aufgabenverteilung, Verantwortlichkeiten klären, Zeitmanagement

- z. B. Postproduktion, Generalprobe, Programmheft, Sound-Check, Ausstellungsaufbau etc.

Direkt vor der Präsentation alle zusammenbringen, Konzentrations- oder Empowerübung z. B. an den Händen fassen, gemeinsam in die Hocke gehen, einen Laut vorgeben, aus der Hocke in die Höhe strecken mit einem Stimm-Crescendo. Dreimal wiederholen.

- Applaus für alle Beteiligten während der Präsentation sicher stellen und zelebrieren
- Ausklang gestalten (Premieren-Feier, Publikumsgespräch etc.)

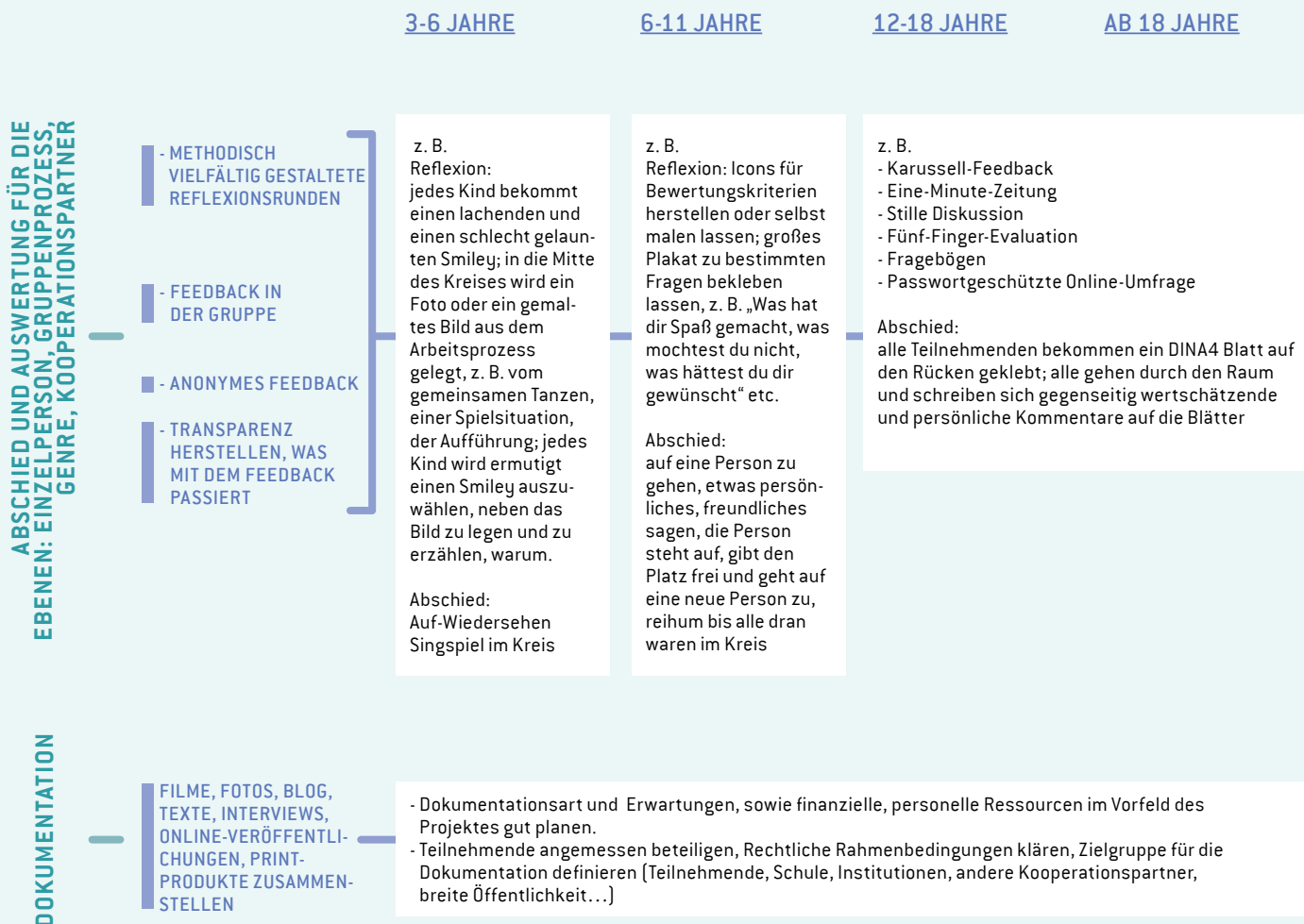
Die Präsentation so gestalten, dass alle Beteiligten des Projekts einen Beitrag leisten können.

Aufgaben klar aufteilen. Absprachen für alle lesbar notieren.

Die Dokumentation der Präsentation mitdenken.

PHASE 5

AUSWERTUNG – REFLEXION – DOKUMENTATION





4 KOOPERATIONEN IN DER KULTURELLEN BILDUNG

EINFÜHRUNG

Kooperation landauf, landab – es ist ein Wort, das häufig vorkommt. Und doch ist es keines der Modeworte, welche durch ihre inflationäre Verwendung den Sinn verlieren. Dieser Begriff bleibt zentral.

Der Begriff der Kooperation in seiner anthropologischen Bedeutung bezeichne ein grundsätzlich in uns verankertes koordiniertes Sozialverhalten. Nur wer kooperiere, so Prof. Dr. Max Fuchs, habe Überlebenschancen. Die Kooperation gehöre zum Kernbereich der Wesensbestimmung des Menschen.¹ Zu kooperieren bedeutet zunächst zu handeln. Die beteiligten Partnerinnen und Partner arbeiten zusammen, weil sie unterschiedlich handeln können oder müssen und dazu über unterschiedliche Fähigkeiten verfügen. Ein gemeinsames Interesse bringt sie zusammen. Um dieser gemischten Ausgangslage gerecht zu werden, ist Kommunikation erforderlich. Es muss verhandelt werden, worin Gemeinsamkeiten liegen, und wer welche Aufgaben übernimmt.

Dieses Kapitel gibt einen Überblick über Kooperationen in der Kulturellen Bildung und beschreibt die Kooperationspraxis mit Bildungseinrichtungen. Gelingensbedingungen für gute Kooperationen, eine Checkliste und die Qualitätsdimensionen für Kooperationen zwischen „Kultur“ und „Schule“ unterstützen Kunst- und Kulturschaffende darin, sich mit Qualitäten in ihrer Vielschichtigkeit auseinanderzusetzen.

VERTIEFUNG

VON KOOPERATIONEN ALS QUALITÄT UND LERNFELD

KOOPERATION UND KOPRODUKTION ALS SCHLÜSSEL

Projekte der Kulturellen Bildung unterstützen die Bildung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in vielfältiger Weise im schulischen Ganzttag, aber auch außerhalb der Schule, beispielsweise in Museen oder Jugendkunstschulen und Freizeiteinrichtungen als außerschulischen Lernorten.

75 Prozent der deutschen Schulen arbeiten nach einer Studie des Deutschen Jugendinstitutes bereits mit Kooperationspartnern.² In der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen wird aufgeführt, dass 93 Prozent der Schulen Ganztagsangebote im musisch-künstlerischen Bereich unterbreiten und dabei mit Kunst- und/oder Musikschulen (39 Prozent), kulturellen Institutionen (37 Prozent; z. B. Museum, Theater, Bibliothek), kulturel-

len Vereinen (12 Prozent) kooperieren. Auch für Träger der Kulturellen Bildung und für Kunst- und Kulturschaffende sind damit Kooperationsprojekte an Ganztagschulen mittlerweile ein zentrales Element geworden, wenn auch immer noch ein zusätzliches Element. Es gibt nur wenige Ansätze, die als integrative Konzepte und Koproduktionen gemeinsam durch die Kooperationspartner entwickelt werden. Nach wie vor hält sich die Wahrnehmung von Kooperationsprojekten „als das Sahnehäubchen auf dem Unterrichtskuchen“.³

Für die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. sowie die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und ihre jeweiligen Partner ist es ein Ziel, die jeweils eigenständigen Qualitäten und Potenziale der schulischen und außerschulischen Systeme sowie der Akteure der Kulturellen Bildung zu entwickeln, zu unterstützen und diese ergänzend zusammenzubringen. Demzufolge ist die Verzahnung aller Bildungsbereiche wünschenswert. So können „verlässliche, erreichbare und veränderliche kulturelle Bildungsgelegenheiten für alle Kinder und Jugendlichen“⁴ gewährleistet werden. In diesem Sinne wird Kulturelle Bildung erst als Koproduktion verschiedener Systeme, Systemebenen und ihrer Akteure ermöglicht. Diese Koproduktion bedarf verlässlicher Rahmenbedingungen.

Koproduktionen zwischen Schulen und außerschulischen Expertinnen und Experten sind damit ein wesentlicher Schlüssel, um die Handlungsmöglichkeiten und Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Diese Annahme geht einerseits davon aus, dass mehr kulturell-künstlerische Angebote entstehen, diese sich in ihrer Qualität entwickeln und besser aufeinander abgestimmt werden, wenn mehrere Partnerinnen und Partner zusammenarbeiten. Andererseits geht es darum, der bestehenden Verinselung der Lebenswelt von Kindern- und Jugendlichen entgegenzuwirken, indem es ein in sich stimmiges Gesamtkonzept gibt, das die unterschiedlichen Erfahrungs- und Bildungsorte berücksichtigt und verbindet – und eben nicht nur das eine Projekt als „Sahnehäubchen“ hervorbringt.

ZUM BEGRIFF: Kooperation

„[lat.] Allg.: Zusammenarbeit, Zusammenwirken. Spez.: K. ist eine politische, wirtschaftliche oder soziale Strategie, die auf Zusammenarbeit und Austausch mit anderen basiert und zielgerichtet den [möglichen] eigenen Nutzen auf den Nutzen der K.-Partner abstimmt. Auf der Grundlage gemeinsamer Interessen werden etwa K.-Abkommen zwischen Staaten (z. B. zur wirtschaftlichen, technischen, kulturellen Zusammenarbeit), zwischen Unternehmen (z. B. bei der Entwicklung neuer Technologien) etc. geschlossen.“ Bundeszentrale für politische Bildung

QUALITÄTSDIMENSIONEN FÜR KOOPERATIONEN ZWISCHEN KULTUR UND SCHULE

INHALTSBEREICHE

I PÄDAGOGISCH-INHALTLICHE KONZEPTION GEMEINSAM FESTLEGEN	II KOOPERATIONS-KULTUR: PARTNERSCHAFT UND VERNETZUNG GESTALTEN	III FÜHRUNG UND MANAGEMENT	IV RAHMENBEDINGUNGEN
Qualitätsdimensionen der kultur- und schulpädagogischen Grundlagen und Arbeit	Qualitätsdimensionen der Organisation und Entwicklung der Kooperationsbeziehung	Qualitätsdimensionen der Führung, Management, Personal und Finanzen	Qualitätsdimensionen der Infrastruktur, Ressourcen und des Rechtsrahmens

QUALITÄTSDIMENSIONEN

1 Gesamtkonzeption der Kooperation	5 Kooperationskompetenz und Haltung	8 Führung und Management	11 Räumliche und materielle Bedingungen
2 Pädagogische Grundlagen aus Kultur/Kunst, Jugendarbeit und Schule	6 Kooperation und Kommunikation	9 Personal und Personalentwicklung	12 Zeit
3 Inhalte und Themen	7 Kooperationsbeteiligte und Zielgruppen der Kooperation	10 Finanzmanagement	13 Rechtliche Grundlagen und Organisationsrahmen
4 Formate und Methoden			



(Quelle: BKJ 2016)

STIMMEN

„Hier noch einmal die Fakten: Gesamtschule Bremen-Ost, eine Oberschule (seit Zuzug der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen) mit angegliederter Oberstufe. Seither größte Schule des Landes mit über 1.300 Schülerinnen und Schülern. Die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen, eines der weltweit führenden Orchester, im Besitz der Musikerinnen und Musiker, wird als Unternehmen geführt.

Allein diese Grundbedingungen bieten bereits alle Voraussetzungen für ein Scheitern, das keiner weiteren Begründungen bedürft hätte. Dass das Miteinander trotzdem gelingt, hat ganz viel mit Haltung zu tun. Eine Haltung, die geprägt ist von Chancenorientierung, Mut, großer Imaginationskraft, Sachorientierung, Respekt, Toleranz und gesunder Grenzziehung.

Aber der Reihe nach. Chancenorientierung bedeutet, sich bietende Gelegenheiten mit der Entschlossenheit beim Schopf zu packen, das Beste daraus zu machen. Es hätte tausend und mehr Gründe gegeben, dieser sich abzeichnenden Konstellation auszuweichen oder sie aktiv abzuwenden: gegenseitige Lärmbelästigung, Sicherheit der teuren Instrumente, weite Arbeitswege für die Musikerinnen und Musiker, Mehrarbeit für die Lehrkräfte und so weiter. Dagegen standen ungewisse Mehrwerte wie beispielsweise bessere Proberäume für die Musikerinnen und Musiker, höhere Aufmerksamkeitswerte für die Schule und eine Reihe vermuteter positiver Effekte für das Lernklima hier und die künstlerische Inspiration dort. In einer solchen Ausgangslage die Veränderung zu wählen, zeugt in erster Linie von dem Mut, die eigene Komfortzone zu verlassen. Dieser Begriff ist wunderbar illustrativ für eine Situation, in der man sich so gemütlich eingerichtet hat, dass man sie am liebsten nie wieder verlassen möchte.“ Albert Schmitt

KOOPERATION – EINE FRAGE DER QUALITÄT

Kooperationen gelingen nicht von selbst. Sie hängen nicht nur von den Rahmenbedingungen ab, sondern auch davon, wie die Zusammenarbeit gestaltet und organisiert wird. Und sie ist eine Frage der Haltung und Beziehung: Kooperierende Partner müssen kommunizieren, Vertrauen gewinnen und Mut zur eigenen Veränderung und einer länger andauernden Beziehung mitbringen. Es gibt unterschiedliche Qualitätsrahmen und -management-Systeme, welche Kooperationsteams darin unterstützen, ihre Zusammenarbeit zu planen, umzusetzen und zu reflektieren.

Aufmerksam sollten die Partner für ihre Gemeinsamkeiten und ihre Unterschiede sein, die es produktiv zu nutzen gilt. Zugleich ist es hilfreich, diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf verschiedene Ebenen zu beziehen und zu reflektieren: die Organisationsebene (z. B. die konkrete Realschule und das konkrete Museum), die konzeptionelle Ebene (z. B. schulisches und außerschulisches Bildungssystem) und die Ebene der Perspektiven und Haltungen beteiligter Fachkräfte (z. B. Schulleiter/in, Fachlehrer/in und Kunst- und Kulturschaffende).

INTERPROFESSIONELLE ZUSAMMENARBEIT UND HALTUNG

Ein Kooperationsteam, das Kindern und Jugendlichen gute Angebote bieten will, braucht als Grundlage ausreichende Ressourcen: Räume, Personal, Zeitfenster, Material und Finanzen. Auf der inhaltlichen Ebene brauchen Kooperationsteams gute Konzepte, fachliches Umsetzungswissen, funktionierende Organisations- und Kommunikationsabläufe.

Wenn sich ein Team aus unterschiedlichen Partnern bildet, um gemeinsam ein pädagogisches Angebot zu unterbreiten, dann stellt sich zwangsläufig auch die Frage: Wer steuert was bei: Beteiligt sich jeder Partner und jede Partnerin gleichberechtigt an allen Entscheidungen und Prozessen, von der Konzeption über die Organisation bis hin zur pädagogisch-fachlichen Umsetzung des Projekts?

Alle Akteure im Kooperationssystem, das sich aus unterschiedlichen Professionen und Organisationen zusammensetzt, nehmen automatisch jeweils unterschiedliche Rollen ein und setzen unterschiedliche Aufgaben um. „Ein ‚alles-auf-Augenhöhe-Szenario‘ im Sinne von gleicher Aufgaben- und Ressourcenverteilung bzw. gleichem Ressourceneinsatz ist für die meisten Kooperationen also weder realistisch noch notwendig. Und das gilt auch, wenn die einzelnen Partner Aufwand und Nutzen bewerten müssen und eine win-win-Situation entstehen soll. Die Frage nach der gleichberechtigten Beteiligung der Kooperationspartner stellt sich stattdessen auf der konzeptionell-fachlichen Ebene. Hier hat sich das Augenhöhen-Prinzip vielfach als Qualitätsmotor bewährt“, betont Viola Kelb.⁵

Entscheidend also ist, dass alle Kooperationspartner die Konzeption und Umsetzung des Projektes inhaltlich mittragen und gestalten. Dies setzt kommunikative Prozesse voraus. Kommunikation erweist sich also einmal mehr als maßgebliche Gelingensbedingung. Und diese sollte tatsächlich auf Augenhöhe stattfinden.⁶

KOOPERATION ALS LERNFELD

Als spezifische Form einer sozialen Beziehung bilden Kooperationen auch Lernfelder für alle Beteiligten. Impulse von außen, etwa durch eine Kooperation, können Entwicklungsprozesse im Inneren von institutionellen Rahmen bewegen und verschieben.

Ende der 1990er Jahre vollzog sich durch den sogenannten „Educational Turn“ im Kulturbereich ein Paradigmenwechsel. Formate und Methoden aus der Pädagogik hielten Einzug in Einrichtungen wie Museen, Theater, Opernhäuser und in künstlerische Praxen. Pädagogische Formate wurden von künstlerischen Initiativen etwa in Form von „Lectures“ genutzt. Das traditionelle Verständnis von Bildungssettings und Kunstobjekten wich zunehmend integrierenden und subjektorientierten Ansätzen der Vermittlung und einer prozessorientierten Auffassung künstlerischer Werke und Produktion. Parallel entwickelte sich im Bildungsbereich der Wunsch nach besseren Zugängen und mehr Bildungschancen für alle. Das Thema der Exklusion

rückte insbesondere durch die PISA-Studien 2000 und 2003 ins Zentrum reformatorischer und kooperativer Ansätze.

In dieser Gleichzeitigkeit – der Entwicklungsprozesse innerhalb des Bildungssystems und der außerschulischen kulturellen Bildungslandschaft – eröffnen sich neue Chancen von kooperierenden Netzwerken und Bündnissen in regionalen Bildungslandschaften. Ziel der Kooperationen ist es dabei, die Institutionen enger miteinander zu verknüpfen. Daraus können Stärken gewonnen werden – für lokale Bildungssysteme vor Ort oder auch für Stadtteile.

Genauso können Kooperationen sichtbar machen, wo Veränderungen innerhalb der jeweiligen Systeme, in den einzelnen Organisationen oder bei den Fachkräften selbst erforderlich sind. Als ein gemeinsames Lernfeld bieten Kooperationen daher ein wichtiges Potenzial zur Weiterentwicklung und Veränderung.⁷ So können sich Perspektivwechsel für die beteiligten Akteure, Organisationen und Systeme entwickeln. Die Beteiligten können lernen, sich zu vernetzen, neue Aufgaben zu übernehmen oder auch Aufgaben abzugeben. Gleichzeitig kann die Arbeit der Beteiligten besser erkannt und anerkannt werden. Kinder und Jugendliche lernen Wege außerhalb ihres gewohnten (Schul-) Alltages kennen, was sich nachhaltig auswirken kann. Auch ermöglichen Kooperationsprojekte die Zusammenarbeit von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Bildungsinstitutionen.

→ TRANSFER

DER FORSCHENDE BLICK UND KÜNSTLERISCHES HANDELN

Kunst- und Kulturschaffende benötigen ebenfalls Impulse und Austausch, um ihre eigene künstlerische Praxis weiterzuentwickeln. Die Kooperation mit Bildungsinstitutionen kann neue Anregungen bieten. Der Dialog mit Kindern und Jugendlichen kann außerdem einen „Realitätscheck“ bedeuten: „Wie wird meine Vorstellung von künstlerischer Arbeit in diesem Kontext wahrgenommen?“ Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturbegriffen verschiedener Kooperationspartner befördert selbstreflexive Prozesse.

Kooperationsprojekte sind mittlerweile zu einem relevanten künstlerischen Format gewachsen, welche auch in anderen Bereichen der Künste und Kultur etabliert sind. Künstlerische Netzwerke können ebenso entwickelt werden, wie dauerhafte Tandem-Partnerschaften mit Bildungs- und Kulturinstitutionen. Dies ermöglicht nicht nur stabilere ökonomische Verhältnisse, sondern schafft auch verlässliche Rahmenbedingungen für innovative und experimentelle künstlerische Forschungsansätze.

- Auf dem Gebiet des Designs ist etwa die Kooperation der Designerin Rose Epple mit der Berlin Bilingual Secondary School Lichtenberg zu erwähnen. In wöchentlichen Think-Tanks können Schülerinnen und Schüler Elemente ihrer Schulumgebung neu gestalten – vom Essenautomaten bis zum Flur.⁸

- Die Initiative „Museum und Schule“ entwickelt aktuell zeitgemäße Formen der Kooperation und Bildung, in denen das kulturelle Kooperationsprojekt nicht nur das „Sahnehäubchen“ bleibt.⁹
- „Museum erfinden“ ist ein künstlerisches Forschungsprojekt über die Zusammenarbeit von Schule und Museum unter der Leitung von Anja Edelman und Friederike Holländer, gefördert vom Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung. Ausgehend von offenen Fragestellungen und aufeinander aufbauenden Szenarien wird modellhaft über ein Jahr hinweg eine hierarchieübergreifende und partizipativ angelegte Zusammenarbeit von zwei Schulen und einem Museum als ergebnisoffener Prozess initiiert, begleitet und dokumentiert. Kooperationspartner des Projekts sind das Robert-Blum-Gymnasium und die Bettina-von-Arnim-Schule sowie das Museum Europäischer Kulturen. Das Konzept für „Museum erfinden“ ging unter anderem aus Fragen, die im Rahmen des Museologischen Salons und im Kulturagentenprogramm diskutiert wurden, hervor.
- Eine Kooperation ganz anderer Natur verbirgt sich hinter dem „Zukunftslabor“ der deutschen Kammerphilharmonie Bremen. Das Orchester hat seine Probenräume im Gebäude der Gesamtschule Bremen-Ost, inmitten eines Stadtteils mit besonderen sozialen Herausforderungen. In ihrem „Zukunftslabor“ etablierte die Kammerphilharmonie Bremen neue gesamtgesellschaftlich ausgerichtete Wirkungsweisen von klassischer Musik in enger Kooperation mit der Gesamtschule. Verschiedene Formate wurden auf den Weg gebracht, z. B. „Die Melodie des Lebens“, eine gemeinsame Bühnenshow von Profimusikerinnen und -musikern des Orchesters und schulischen Laiendarstellerinnen und -darstellern der Schule. Auch das Musiktheaterprojekt mit dem gesamten Stadtteil zu verschiedenen Themen etablierte sich als weiteres Format im Rahmen dieser Kooperation.¹⁰
- Das Kooperationsbündnis der Heinz-Brandt-Schule, einer Berliner Sekundarschule, der Kunsthochschule Weißensee, der Jugendkunstschule Pankow, dem KW Institute for Contemporary Art Berlin, dem RAA Berlin und dem Vermittlerkollektiv a7.aufeneinsatz arbeitet seit 2013 mit dem Fokus der Partizipation im Kontext zeitgenössischer Künste. Für zwei Ausstellungen im Jahr werden in den KW in diesem Kooperationsbündnis von Jugendlichen für Jugendliche die unterschiedlichsten Vermittlungsformate entwickelt. Alle Schülerinnen und Schüler der Schule können an den Lectures, Walks, Philosophischen Salons, Audio-Touren und mehr teilnehmen. Zweimal im Jahr werden diese im Rahmen von Workshops, Präsentationen und Exkursionen angeboten, die jedes Mal neue Formen und Inhalte haben.¹¹

- Das Hamburger Fundus Theater kooperiert mit den Stadtteilschulen im Rahmen des Projektes „Die Spukversicherung“. Aktionen in den Schulgebäuden und Aufführungen im Theater kreisen um die Frage, ob es Geister gibt, in welcher „Form“ und, wie eine Versicherung zum Schutz vor ihnen wohl aussehen könnte? „Mit Kindern zu forschen heißt: täglich zu fragen, wie wir uns die Welt eigentlich wünschen, das Unmögliche zu proben und das Größte stets mit dem Kleinsten in Verbindung zu bringen“, beschreibt das Forschungstheater des Fundus Theater in Hamburg, das sich als szenisches Labor versteht und mit mehr als zwanzig Schulen kooperiert.¹²

1 Fuchs, Max (2013): Schulen kooperieren mit Kulturinstitutionen: Leichter gesagt als getan. In: Forum K&B GmbH (Hrsg.) (2013): Dokumentation der Halbzeittagung „Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen“ des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ im Depot in Dortmund am 21. und 22. November 2013. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=118> (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

2 Behr-Heintze, Andrea; Lipski, Jens (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des Deutschen Jugendinstituts. Wochenschau-Verlag, Schwalbach/Ts. S. 109.

3 Busch, Thomas (2006): Großer Zirkus in der Ganztagschule. Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ kooperieren lernen. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2006): Großer Zirkus in der Ganztagschule. Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ kooperieren lernen. http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Dokumentation_3.pdf. S. 4. (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

4 Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hrsg.) (2015): Kulturelle Bildung ist Koproduktion. Positionspapier. Erkner. http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/docu-ments/KMS_Fachstelle/PDF/Positionspapier_Kultur_macht_Schule_web.pdf (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

5 Kelb, Viola (2015): Sind Kooperationen auf Augenhöhe out? Bündniszusammenarbeit im Kontext von Beteiligung und Ressourceneinsatz. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2015): Themenheft Wirk-samkeit. MitWirkung. Bündnisse und Projekte partizipativ und nachhaltig gestalten. Berlin.

6 Kelb, Viola (Hrsg.) (2014): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungs-landschaften. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 38. Kopaed, München.

7 Güleç, Ayşe (2013): Kooperationen bewegen Institutionen. In: Forum K&B GmbH (Hrsg.) (2013): Dokumentation der Halbzeittagung „Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen“ des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ im Depot in Dortmund am 21. und 22. November 2013. S. 100f. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=118> (letzter Zugriff am 07. Juli 2016).

8 Rose Epple: Internetauftritt Design-Thinking-Kids-Club. <http://design-thinking-kids.de/zum-projekt> (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

9 Fener, Suna; Jas, Mona; Sagasser, Gabriele (2016): Initiative Museum und Schule. Empfehlungen für die Zusammenarbeit. Landesinstitut für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/kulturelle_bildung/News_Kulturelle_Bildung_2016/Initiative_MuseumSchule_2016.pdf (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

10 Die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen: Internetauftritt Das Zukunftslabor. <http://www.kammerphilharmonie.com/de/zukunftslabor> (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

11 Heinz-Brandt-Schule: Internetauftritt When education turns to art. <http://www.heinz-brandt-schule.cidsnet.de/2014-17-das-neue-programm-kuenste-oeffnen-welten> (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

12 Fundus Theater Hamburg: Internetauftritt Forschungstheater. <http://www.fundus-theater.de/forschungstheater> (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

GELINGENSBEDINGUNGEN VON KOOPERATIONEN IM SCHULISCHEN UND AUSSER- SCHULISCHEN BEREICH

von Prof. Dr. Karsten Speck und Kathrin Hohmaier

Seit einigen Jahren setzt sich in Schulen ein neues Bildungsverständnis durch, das Bildung über den Unterricht hinausgehend betrachtet und auch jenseits von Schule verortet. Gerade lokale Bildungslandschaften und Ganztagschulen mit ihren umfassenden Angeboten fördern die Verquickung von formalen, non-formalen und informellen Bildungsarrangements. Kooperationen zwischen Schulen, Eltern, Jugendhilfe und Kulturakteuren und -einrichtungen nehmen dabei einen zentralen Stellenwert ein. Denn sie schaffen Räume in denen mannigfaltige Bildungserfahrungen möglich sind.

Kooperationen finden dabei auf unterschiedlichen Niveaus statt – ob Ko-Konstruktion, arbeitsteilige Kooperation oder Austausch – mehrere Partner wollen gemeinsam und in Zusammenarbeit ein Ziel erreichen.^{1,2} Gerade wenn unterschiedliche Professionen aufeinandertreffen, kann es dabei zu Missverständnissen und Konflikten kommen. Denn jede Profession bringt auch eine eigene Berufskultur, spezifische Sichtweisen und geübte Wege der Praxis mit. Vertrauen, Verbindlichkeit, gegenseitige Anerkennung, der Einsatz von Ressourcen und das richtige Verhältnis von Aufwand und Nutzen spielen in Kooperationen eine nicht zu unterschätzende Rolle. Aufeinander zuzugehen und sich anzunähern ist notwendig, um zur multiprofessionellen Kooperation zu gelangen.

WAS KÖNNEN DIE BETEILIGTEN PARTNER ZUM GELINGEN VON KOOPERATIONEN BEITRAGEN?

Einige Tipps helfen, Kooperationen von Anfang an auf einen guten Weg zu bringen, Erwartungen abzugleichen und feste Vereinbarungen über die Zusammenarbeit zu treffen.

Verschaffen Sie sich zu Beginn einen Überblick über Ihren Kooperationspartner und die Zielgruppe. Lassen Sie sich von der Schule oder Einrichtung Informationen geben zu:

- Besonderheiten der Schüler/innen bzw. Kinder und Jugendlichen,
- dem Programm und Konzept der Einrichtung bzw. Ganztags-/Schule,
- den allgemeinen Kooperationserwartungen und wesentlich rechtlichen Vorschriften der Einrichtung bzw. Ganztags-/Schule.
- Suchen Sie sich hierzu die verantwortliche Ansprechperson in der Schule.

Klären Sie vor dem Start konkreter, gemeinsamer Aktivitäten mit dem Kooperationspartner wesentliche Rahmenbedingungen, Verantwortlichkeiten sowie Rechte und Pflichten in der Kooperation. So wird die Vorbereitung und Umsetzung der Kooperation erleichtert und potenzielle Konflikte minimiert.

Besprechen Sie – neben den inhaltlichen Aspekten – besonders:

- die finanziellen, personellen, örtlichen, räumlichen, materiell-technischen, kostenbezogenen und zeitlichen Rahmenbedingungen,
- die Fragen des Versicherungsschutzes und der Aufsichtspflicht,
- Regelungen für den Konfliktfall und die Auswertung sowie
- die konkreten Zuständigkeiten, Aufgaben, Rechte und Pflichten der beteiligten Partner.

Halten Sie die Ergebnisse des Klärungsprozesses in einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung fest und nehmen Sie auch inhaltliche Aspekte und die Ausgestaltung des Angebotes mit auf: Ziele, Zielgruppen, Inhalte, Arbeitsschritte, Methoden und Erfolgsindikatoren.

Besprechen Sie auch wie Sie mit den Partnern auf der persönlichen Ebene im Austausch bleiben. Legen Sie zu Beginn der Kooperation gemeinsam mit der Lehrperson oder Betreuungskraft Zeiten und Orte für Absprachen fest. Bewährt hat es sich, etwa drei Kooperationstreffen mit den Kooperationspartnern im (Schul-)Halbjahr durchzuführen: vor Beginn des Projektes zur Bestandsaufnahme und Planung, zur Zwischenauswertung, während das Angebot läuft und nach Ende des Angebotes zur Abschlussauswertung und Weiterentwicklung der Kooperation.³

1 Gräsel, Cornelia, Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik Jahrgang 52/Heft 2 vom März/April 2006. S. 209. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4453/pdf/ZfPaed_2006_2_Graesel_Fussangel_Proebstel_Lehrkraefte_Kooperation_anregen_D_a.pdf (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

2 Spieß, Erika (2004): Kooperation und Konflikt. In: Schuler, Heinz (Hrsg.): Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Hogrefe, Göttingen. S. 199.

3 Speck, Karsten; Olk, Thomas (2009): Neun Goldene Regeln. In: bildungSPEZIAL 3/2009. S. 8 – 10. Online lesen: <http://www.ganztagschulen.org/de/1875.php> (letzter Zugriff am 07. Juli 2016)

ÜBER DIE AUTOREN

Prof. Dr. Karsten Speck leitet am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg den Arbeitsbereich „Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften“. Kathrin Hohmaier ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des Arbeitsbereichs. Gemeinsam werten Prof. Dr. Karsten Speck und Kathrin Hohmaier den Kompetenzkurs – Kultur – Bildung – Kooperation aus und beraten BKJ und DKJS zur Entwicklung des Weiterbildungscurriculums. Die Universität Oldenburg ist mit dem Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung Kooperationspartner im Kompetenzkurs – Kultur – Bildung – Kooperation.

CHECKLISTE: 10 PUNKTE ZUR GELINGENDEN KOOPERATION

von Prof. Dr. Karsten Speck und Kathrin Hohmaier, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Damit eine Kooperation erfolgreiche Projekte für Kinder und Jugendliche sowie eine tatsächlich gute und bereichernde Zusammenarbeit hervorbringt, sollten im Vorfeld des Projekts folgende Fragen beantwortet und in die Konzeption einbezogen werden.

1. WIE IST DIE ZIELGRUPPE, MIT DER ICH ARBEITEN WERDE?

- Kennen sich die Kinder und Jugendlichen bereits oder finden sie sich neu als Gruppe zusammen?
- Haben die Kinder und Jugendlichen bereits Lern- und Erfahrungsprozesse, an die mit einem Angebot angeschlossen wird?
- Gibt es Teilnehmende mit besonderen Bedürfnissen?

2. WAS SIND ZIELE UND KONZEPT DER KOOPERATIONS-EINRICHTUNG?

- Gibt es einen besonderen Ansatz, den die Schule/Einrichtung hat oder ein besonderes Ziel?
- Steht dies mit meinen Zielen/Konzepten in Einklang und welche Kompromisse sind vereinbar?

3. WER IST MEINE PERSÖNLICHE ANSPRECHPERSON BEIM JEWEILIGEN KOOPERATIONSPARTNER?

- Auf der individuellen Kooperationsebene braucht es eine direkte Ansprechperson, mit der ich das Vorgehen planen und besprechen kann. Dies können u. a. Personen aus der Ganztagskoordination, der Jugendhilfe, dem Lehrkörper oder pädagogisches Fachpersonal sein.

4. WELCHE ERWARTUNGEN HABEN ALLE BETEILIGTEN GRUPPEN?

- Welche Erwartungen hat u. a. die Schule/Einrichtung, haben die Kinder und Jugendlichen, deren Eltern und ich selbst an die Ziele und Umsetzung eines Projektes?
- Erwartungen an Angebote können zwischen den Beteiligten divergieren. Sich darüber bewusst zu sein und diese abzugleichen, ist Voraussetzung für eine gelingende Kooperation.

5. WELCHE RECHTLICHEN VORSCHRIFTEN UND BESTIMMUNGEN MÜSSEN BEACHTET WERDEN?

- Jede Schule/Einrichtung hat eigene Regeln und rechtliche Bestimmungen – kenne ich die für mein Projekt relevanten Vorschriften?

6. WELCHE VERANTWORTLICHKEITEN, RECHTE UND PFLICHTEN GIBT ES UND WER ÜBERNIMMT SIE IN DER KOOPERATION?

- Wichtig ist zu klären, wer welche Aufgaben in einer Zusammenarbeit übernimmt und welche Grenzen und Spielräume es in der Ausgestaltung von Angeboten geben kann.

7. WIE SIEHT DIE FINANZIERUNG EINES PROJEKTES AUS?

- Sind die Finanzierungsfragen eines Projektes ausreichend geklärt?
- Sind auch Personal- und Sachmittel ausreichend kalkuliert?
- Gibt es Spielraum für unvorhergesehene Ausgaben und die Dokumentation und Präsentation von Projekten?

8. WELCHE RÄUME, MATERIALIEN UND GERÄTE KANN ICH NUTZEN?

- Welche Ausstattung ist in der Schule/Einrichtung bereits vorhanden und kann wann, wie und unter welchen Bedingungen genutzt werden?

9. SIND DIE ABSPRACHEN IN EINER SCHRIFTLICHEN KOOPERATIONSVEREINBARUNG FESTGEHALTEN?

- Absprachen in einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung festzuhalten, sorgt für Transparenz und Verbindlichkeit in der Zusammenarbeit.

10. SIND WEITERE KOOPERATIONSTREFFEN ZUM AUSTAUSCH ÜBER DEN VERLAUF DES PROJEKTES VEREINBART?

- Absprachen zum Austausch über den Fortgang eines Projektes zu treffen ist gerade wichtig, wenn ein Programm über einen längeren Zeitraum andauert.

11. SIND ZIEL- UND ERFOLGSINDIKATOREN VEREINBART UND ZEIT EINEN GELUNGENEN PROJEKTABSCHLUSS ZU FEIERN?

- Sollen bestimmte Ziele in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen erreicht werden?
- Ist eine Abschlusspräsentation, eine Ausstellung oder eine Aufführung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen vorgesehen?
- Ist Zeit eingeplant, um die Ergebnisse zu würdigen und eine gute Zusammenarbeit nach Abschluss wertzuschätzen?



AUS DER PRAXIS

DIE KOMMUNIKATION GEWÄHRLEISTEN

Good Morning Cologne, Köln

Kooperationsprojekt von Iris Then mit dem Ursulinengymnasium

Die Lehrperson ist zentral, damit ein Projekt mit einer Schule funktioniert. „Wie genau das dann funktioniert, hängt immer von der jeweiligen Person ab. Aber die Kommunikation ist immer sehr wichtig“, das betont Iris Then immer wieder. Sie ist freischaffende Filmregisseurin und Designerin. An der Hochschule Macromedia in Köln unterrichtet sie außerdem Script-doctoring und Studioproduction. Gemeinsam mit Studierenden hat sie ein Kooperationsprojekt mit Schulen ins Leben gerufen, in dem Schülerinnen und Schüler mit den Studierenden ein TV-Nachrichtenmagazin mit positiven Meldungen inhaltlich gestalten und produzieren.

Iris Then nimmt am Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation teil. In ihrem Kooperationsprojekt überprüft sie die Anregungen, die sie in der Weiterbildung bekommen hat und wendet sie an. Ihre Erfahrung wurde bestätigt: „Egal, welches Projekt ich mache, die pädagogische Kraft an der Hand zu haben, ist einfach so und so wichtig.“ Gerade, wenn man ein zeitlich begrenztes Projekt mache, kenne man die Strukturen der jeweiligen Schule nicht. Nur über die Lehrerin oder den Lehrer erführe sie etwas über die Schülerinnen und Schüler, über deren Umfeld. So gelänge es sensibel mit den Projektteilnehmenden umzugehen. „Ich brauche so eine Kraft, um Dinge überbrücken zu können, die ich gar nicht kenne und auch nicht kennenlernen kann innerhalb kürzester Zeit.“ Für Iris Then ist es optimal, dass die Lehrerin während des aktuellen Projektes dabei ist, sie organisatorische und rechtliche Fragen gemeinsam klären, dass sie sich engagiert einbringt und sogar die Themen des Projektes noch einmal im Unterricht aufgreift. Ob das immer so zutrifft, ist unterschiedlich. „Es ist schwierig, wenn das nicht gut funktioniert. Aber das ist keine prinzipielle Geschichte von Schule. Das ist sehr individuell“, so Iris Then.

Von ihrer Seite versucht sie alles, dass es gut funktionieren kann. Das ist für sie sehr wichtig. Im Projekt sind 35 Schülerinnen – der Großteil aus der zehnten Klasse und einige aus der Schülerzeitung – des Ursulinengymnasiums in Köln. Nachdem die Kunstlehrerin sich für die Kooperation interessiert hatte,

hat Iris Then in einem Vorgespräch die gegenseitigen Vorstellungen geklärt: „Wir besprechen auch als erstes, in welchem Unterricht das Angebot stattfindet, warum möchte die Lehrerin das Projekt machen, welche Intention, welche Absicht verbindet sie damit.“ Auch über den Ablauf des Projekts wurde gesprochen und die Hochschule und das Studio, in dem das Nachrichtenmagazin dann produziert worden ist, gezeigt. In einem Workshop erhielten die Schülerinnen und Schüler dann grundlegende Informationen zum Thema Nachrichten. Sie erfuhren von den Studierenden, wie man Moderationstexte schreibt, wie man mit der Kamera umgeht und was wichtig ist, wenn man vor der Kamera steht. Die Nachrichtenbeiträge wurden danach innerhalb von zwei Monaten von den Schülerinnen und Schülern in ihrer Freizeit produziert. Sie haben die Medien benutzt, die ihnen zur Verfügung standen. Das waren meist ihre Handys. Auch wenn die Tonqualität dabei nicht so gut ist, war es Iris Then wichtig, dass sie das nutzen, was sie haben und womit sie umgehen können: „Damit sollen sie auch angeregt werden, später eigenständig weiterzuarbeiten und das geht nicht, wenn sie das Equipment gewohnt wären, was wir ihnen geben.“ Die Sendung wurde anschließend im Fernsehstudio der Hochschule gemeinsam mit den Studierenden produziert. Über einen Feedback-Bogen bekam Iris Then eine direkte Rückmeldung der Schülerinnen und Schüler: „Da steht, dass sie es toll finden, dass man mal anders die Welt anschaut und sie eigenständig Nachrichten kreieren. Immer, wenn sie das gemacht haben, wachsen sie ein Stück über sich hinaus.“

Das Projekt ist sehr klar strukturiert, die Zuständigkeiten zwischen Studierenden, Iris Then und der Schule sind deutlich. Sie sagt: „Das sind alles Dinge, die ich ihnen versuche möglichst einfach zu gestalten.“ In der Kooperation mit dem Ursulinen-gymnasium war das auch ein voller Erfolg. Im Nachgespräch mit der Kunstlehrerin über ihre Wahrnehmung und die der Schülerinnen und Schüler sei deutlich geworden, dass beide längerfristig miteinander zusammen arbeiten wollen.

Damit sich mehr Schulen für ihr Angebot interessieren, was in der komfortablen Lage ist, dass es keine Kosten verursacht, hat Iris Then eine Broschüre entwickelt, „um einfach transparent zu machen, worum geht es eigentlich, was sind die Ziele, was haben die Schüler davon, was können die Lehrer davon mitnehmen.“ Die Broschüre sei erst durch den Kompetenzkurs entstanden, weil sie dabei gemerkt habe, dass es einen hohen Kommunikationsbedarf hin zu den Schulen gibt. Nicht nur das, der Kompetenzkurs hat ihr auch geholfen, „mehr darüber zu wissen, was sind denn die Bedürfnisse in der Schule, um darauf besser eingehen zu können, in der ganzen Kommunikation und dann auch inhaltlich in der Sendung“, beschreibt Iris Then ihr Interesse an der Weiterbildung. Der Hochschulbetrieb, in dem sie tätig ist, sei auch etwas anderes als der Schulbetrieb – strukturell und auch pädagogisch betrachtet. Sie merke den Altersunterschied natürlich: „Die sind ja noch nicht in so einen selbstständigen Rahmen eingebunden und gleichzeitig geht es oft um Selbstwirksamkeit. Das ist ja fast wie eine Diskrepanz, in dem schulischen System, wo alles vorgegeben ist, gleichzeitig dieses Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit, was dann auch immer wieder bei unserer Sendung heraus kommt, dass das eigentlich was sehr wesentliches ist, was die jungen Leute

richtig beflügelt.“ Viele Methoden und Vorgehensweisen mit den Schülerinnen und Schülern, aber auch in der Kooperation mit der Schule, hat sie bereits intuitiv angewendet, aber der Kompetenzkurs sei sehr fundiert aufgebaut und so könne sie diese Dinge besser einordnen und strukturiert anwenden. „Dieses Angebot also finde ich total passend und auch zeitlich wie gewünscht als wäre es vom Himmel gefallen. Für mich war das eine große Bereicherung bisher, was ich da an die Hand bekommen habe,“ resümiert Iris Then.



Mehr erfahren: <http://www.yumpu.com/de/document/view/55632758/good-morning-cologne-broschüre-v29-05>





5 HALTUNGEN UND REFLEXION KUNST- UND KULTURSCHAFFENDER

EINFÜHRUNG

„Kunst- und Kulturschaffende können mit künstlerischen Angeboten in Ganztagschulen oder in lokalen Bildungslandschaften zum ganzheitlichen Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen beitragen.“ Dieser Leitsatz im Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation formuliert einen hohen Anspruch.

Daraus ergibt sich die Frage, welche Haltung Kunst- und Kulturschaffende in ihrer Arbeit im Kontext von Bildung entwickeln. Die eigene individuelle künstlerische Haltung und Praxis gilt es dabei ebenso zu reflektieren wie die damit zusammenhängenden pädagogischen Intentionen und Wirkungen. Auch die Reflexion des eigenen Kunstbegriffs sowie der Rolle der Künste in der Gesellschaft sind wichtige Aspekte der Auseinandersetzung. In pädagogischen Settings kommt die Frage nach der Haltung zur jungen Generation sowie zum Verhältnis der Generationen hinzu.

In diesem Kapitel geht es im Schwerpunkt um ein Selbstverständnis der Kunst- und Kulturschaffenden. Eine Auswahl an Ansätzen zur Rolle von Künstler/innen und (Kultur-)Pädagogen/innen wird vorgestellt. Diverse Fragestellungen sollen die Reflexion der eigenen Haltung und Praxis anregen. Mit berücksichtigt wird der Aspekt der Evaluation. Denn, unter welcher Fragestellung die Projekte im Praxisfeld Kulturelle Bildung ausgewertet werden, hängt unmittelbar mit der Haltung und der Reflexion zusammen.

VERTIEFUNG

VON BERUFSFELDERN DER KULTURELLEN BILDUNG, KONTEXTEN UND KÜNSTLERISCHEN POSITIONEN

BERUFSFELD KULTURELLE BILDUNG

Die Kulturelle Bildung bietet Arbeitsfelder in der Pädagogik, den Künsten und in wissenschaftlichen Disziplinen im Kontext von Bildungs- und Kulturinstitutionen.¹ Entsprechend anspruchsvoll und komplex sind daher auch die zugrunde gelegten Voraussetzungen in praktischer und theoretischer Hinsicht.

Seit einigen Jahren gibt es für den außerschulischen und schulischen Bereich Studiengänge, die jeweils spezielle Curricula für das Feld der Kulturellen Bildung entwickelt haben.

In ihnen geht es zum Beispiel um eine Kunstvermittlung, die sich aus der künstlerischen Handlung generiert. Sie werden auch genutzt, um sich eine weitere berufliche Perspektive als „Teaching Artist“ aufzubauen. Diese Studiengänge öffnen Studierenden komplexe Bildungsprozesse verbunden mit einer intensiven künstlerischen Praxis und der theoretischen Reflexion von Vermittlungsstrategien.

Für den schulischen Unterrichts-Bereich bieten Lehramtsstudiengänge der klassischen künstlerischen Fächer – Musik, Bildende Kunst, Darstellendes Spiel/Theater – ein Curriculum, welches pädagogische, künstlerische und spartenspezifisch wissenschaftliche Anteile miteinander verbindet. In literaturvermittelnden Institutionen sind vielfach Künstler/innen, Schauspieler/innen und Literaturwissenschaftler/innen tätig. Musikvermittler/innen sind im Schwerpunkt fachlich ausgewiesene Konzertpädagogen/innen. Sie bringen ihre musikpädagogische und kulturwissenschaftliche Expertise ein. Sie entwickeln Musikvermittlung als eigenständiges kommunikatives Handlungsfeld für unterschiedliche Zielgruppen.

Als weitere zentrale Felder sind die Bereiche der Museumspädagogik und der Theaterpädagogik zu benennen. Die dort Tätigen kommen teils aus den wissenschaftlichen (Kulturwissenschaft, Theaterwissenschaft), teils aus den künstlerischen Bereichen (Dramaturgie, Regie, Schauspielerei, Bildende Kunst). Schwerpunktmäßig sind es auch Künstler/innen, die im Tanz und in der Musik im Rahmen der Vermittlung tätig sind.

Dies verweist im Ansatz auf die Vielfalt aktueller Berufsfelder im Bereich der Kulturellen Bildung. Verschiedene künstlerische und kulturelle Institutionen und Medien werden durch heterogene Perspektiven vermittelt. Entsprechend vielfältig sind daher auch die Formate und Methoden der Kulturellen Bildung sowie die Ansätze und Haltungen der Beteiligten.

HISTORISCHE BEZÜGE UND ENTWICKLUNG DES SELBSTVERSTÄNDNISSSES VON KUNST- UND KULTURSCHAFFENDEN

Ende der sechziger Jahre entwickelte Alan Kaprow umfassende Ideen für die Zusammenarbeit von Kunst- und Kulturschaffenden mit Kindern und Jugendlichen. Sein Anliegen war es mit der Einbindung von künstlerischer Expertise, Schulen aus ihrer Isolierung herauszuholen und sie mit den umgebenden Gemeinden zu verbinden. Heute würden wir sagen, sie lebensweltlich und sozialräumlich zu öffnen. Für Kinder sollten anstelle des „konventionellen Unsinn[s] [...] fantastische und feierliche

Situationen² hergestellt werden, in denen sie selbst Autorinnen und Autoren von Spielstücken, musikalischen Wettbewerben, und Ähnlichem werden könnten. In dieser Utopie sollte jede Schule über ihre/n eigene/n Hauskünstler/in verfügen können. Das Konzept „Artist in Residence“ an Schulen greift diese Idee aktuell wieder auf. Es gab auch verschiedene weitere Modelle, Kunst- und Kulturschaffende in Schulen zu integrieren, so z. B. in den 1970er Jahren das Modellprojekt „Künstler und Schüler“ des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft.³ Ausgelöst durch den sogenannten „Educational Turn“ Ende der 1990er Jahre sowie auch die Ergebnisse der PISA Studien der Jahre 2000 und 2003 wurden in vielen Bundesländern entsprechende Programme und Offensiven auf den Weg gebracht, die Kulturelle Bildung als zentrales bildungs- und kulturpolitisches Ziel festgeschrieben oder sogar ein Rahmenkonzept Kulturelle Bildung hervorbrachten, z. B. in Berlin und Nordrhein-Westfalen.

Der Bedarf an qualifizierten Fachkräften, z. B. Kulturpädagogen/innen und Künstler/innen aber auch Kulturvermittler/innen ist dadurch stark gewachsen.

Auch die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) mit ihrem Konzept Kultur-Schule und die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) mit dem Konzept „Kultur. Forscher!-Schulen“ und dem Landesprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin“ fragen danach, wie Kunst- und Kulturschaffende kulturelle Bildungspraxis bereichern und künstlerische Erfahrungsräume schaffen. Darüber hinaus werden für die Kulturelle Bildung kommunale Gesamtkonzepte entwickelt bzw. mit Unterstützung der Verbände gefördert.

Gleichzeitig verändern Kunst- und Kulturschaffende ihre berufliche Praxis und befragen ihr Selbstverständnis. Zunehmend manifestieren sich kollaborative Projekte in unterschiedlichen gesellschaftlichen Räumen. Die Orientierung auf das eigene Werk wird durch eine verstärkte Hinwendung zum Prozess und zum Subjekt abgelöst.

Seit den 1990er Jahren erscheinen die Künste stärker im Kontext von Dienstleistung, von Sozialarbeit, von politisch motivierter Intervention oder von Kunstvermittlung.⁴ Auch habe sich die Rolle von Kunst- und Kulturschaffenden in der Gesellschaft sowie die der Kunst selbst verändert und sei Gegenstand von Forschung und Analyse, so der Soziologe Andreas Reckwitz. Die Gesellschaft insgesamt orientiere sich immer mehr am Kreativen, was aber in Hinsicht auf eine neoliberale Vereinnahmung dieses Begriffs sehr kritisch reflektiert wird.⁵

STIMMEN

„Man könnte Nachbarschaftsparaden haben, zum Beispiel, in denen die Kinder ihre eigenen Kostüme machen, Krachinstrumente basteln und Paradeideen haben, zum Beispiel riesige Gebilde, die in den Straßen herumgezogen werden. Sie könnten ihre eignen Beatband gründen oder sie könnten auf alten Plätzen, wo zusammengebrochene Häuser und Abfall sind, kleine Parks und Spielplätze für sich selbst einrichten. In der Tat, so würde man nicht nur alle Künste integrieren, anstatt sie zu spezialisierten Fächern zu machen, sondern man würde auch die Farben der Nachbarschaft integrieren.“ Allan Kaprow

KÜNSTLERISCHE HALTUNG – PÄDAGOGISCHE HALTUNG

Der Begriff der Haltung wird in den Bereichen der Medizin als Körperhaltung, in der Soziologie als „Habitus“ und in der Psychologie als Einstellung verwendet.⁶ Grundlage einer Haltung – im Sinne des Habitus, der Einstellung und damit auch Positionierung – ist es, über Intentionen, Beweggründe und Ziele für das eigene Schaffen nachzudenken und das eigene Tun in einem fachlich-professionellen Kontext zu verorten.

In Projekten mit Kindern und Jugendlichen geht es für Kunst- und Kulturschaffende auch darum einen professionellen künstlerischen Standpunkt weiterzuentwickeln. Kinder und Jugendliche sollen dabei individuell in ihrer Persönlichkeitsentwicklung sowie in Bezug auf Zugänge und Bedürfnisse unterstützt werden. Parallel werden künstlerische Medien spezifisch reflektiert, erprobt, weiterentwickelt und Handlungsrahmen gestaltet. Künstlerische Bildungsprozesse an verschiedenen Orten wie Schulen, Museen, Jugendkunstschulen, Musikschulen, Chören, medienpädagogischen oder soziokulturellen Einrichtungen eröffnen dazu noch eine weitere Bezugsebene.

Eine Konzeption und Beschreibung der besonderen Haltung und Rolle von Künstler/innen bzw. Kunst- und Kulturschaffenden ist in diesem komplexen und vielschichtigen Gewebe der Systeme, Akteure und Medien nicht leicht. Konkrete Elemente, welche sie als Expertinnen und Experten in die Bildungsprozesse und Lernsettings einbringen, sind der

- Bezug zu den Künsten,
- die besondere künstlerisch-kreative Herangehensweise an Fragestellungen und
- ein künstlerisch-ästhetisches Bewusstsein.

Kunst- und Kulturschaffende bringen individuelle und damit singuläre ästhetische Wahrnehmungsebenen in die gemeinsame Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ein und unterstützen sie dadurch, geben ihnen Anerkennung.

Im pädagogischen Kontext wird zwischen Unterrichts- „Technik“ und didaktischen Elementen einerseits und einer sich auf die individuellen Persönlichkeiten der Lehrenden und Lernenden beziehenden „Haltung“, andererseits, unterschieden. „Haltung“ kann in Bezug auf das künstlerisch-pädagogische Handeln als ein offener, immer wieder auf die jeweilige Situation ausgerichteter Prozess des Abgleichs von eigener und fremder Wahrnehmung verstanden werden, an dem Gefühle wesentlich beteiligt sind.⁷

So folgen insbesondere Kunstpädagogen/innen einem Verständnis von Lehren und Lernen, das sich aus der Einsicht in die Komplexität und in die nur bedingt beherrschbaren Lernprozesse entwickelt. Die Subjektivität einer jungen Generation und das Potenzial der Beziehungen untereinander stehen dabei im Zentrum. Künstlerische Prozesse lassen sich nicht steuern und messen. Daher lassen sich auch die Künste selbst nur eingeschränkt lehren und lernen. Die ästhetische Erfahrung selbst gilt als „Orientierungsmarke“.⁸

In der zeitgenössischen Bildung geht es nicht mehr um die Vermittlung von systematischen Kenntnissen. Widersprüche, Pluralität und Lebenskunst prägen zeitgemäße Verfahren künstlerischer Prozesse. Aus diesen Gründen stellt die künstlerische Haltung in künstlerisch-bildenden Settings eine zentrale „Gelingensbedingung“ dar.⁹

Gleichzeitig werden Widersprüche bewusst. Projekte der Kulturellen Bildung müssen sich in der Regel gegenüber Geldgebenden bzw. Auftragstellenden legitimieren und dazu beispielsweise oft Wirkungen behaupten. Ulrike Hentschel kritisiert anhand der theaterpädagogischen Arbeit drei Punkte dieses Legitimationsdiskurses: das Prinzip der selbsterfüllenden Prophezeiung, die Reduktion auf einen Methodenbaukasten und die Reduktion von Bildung auf den Erwerb von Kompetenzen.¹⁰ Daher sollte nicht die Absicht – ausgehend von normativ gesetzten Wirkungen und Zielen – zum Ausgangspunkt der Arbeit werden. Vielmehr sollte die Reflexion der eigenen Arbeitsmethoden und künstlerischen Ideenfindung für die gemeinsame Arbeit mit Kindern und Jugendlichen grundlegend sein, aber auch das jeweilige Bildungssetting und -verständnis der Ganztagschule oder lokaler Bildungslandschaft einbezogen werden. Das Handeln sollte dabei weniger über Ziele in Form von Transfereffekten, wie personell-individuelle Kompetenzen, sozial-interaktive und institutionelle Wirkungen oder ökonomische Resultate¹¹, begründet werden, sondern den Eigenarten von kulturellen Bildungsprozessen folgen.

DIMENSIONEN KÜNSTLERISCHER BILDUNGSPRAXIS

Für die Reflexion der eigenen Haltung bzw. besonderen Rolle und Kompetenzen ist es hilfreich die eigenen Bildungsziele und die Dimensionen der künstlerischen Bildungspraxis zu ergründen. Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss hat ein Modell entwickelt, das dabei hilft, nicht nur Begriffe, sondern auch Kontexte voneinander abzugrenzen bzw. aufbauend miteinander zu verbinden.

Hierzu definiert und vereinfacht sie Begrifflichkeiten, welche im Praxisfeld der Kulturellen Bildung Verwendung finden.¹²

Der Begriff der „Kulturellen Bildung“ bezeichnet ein Praxisfeld, in dem von einem breiten Kultur- und weiten Bildungsbegriff ausgegangen wird. Durch die Künste werden im Rahmen der Kulturellen Bildung Persönlichkeitsentwicklung, Allgemeinbildung und kulturelle, soziale sowie politische Teilhabe gefördert. „Ein konsequent gedachtes Konzept Kultureller Bildung [...] ist Ausdruck einer kritischen pädagogischen und gesellschaftlich politischen Haltung, welche z. B. gerade die Lernumfelder ‚Kindergarten‘ und ‚Schule‘ und die in diesen Strukturen handelnden Pädagoginnen und Pädagogen mit ihren Handlungsmaximen selbst zur Disposition stellt.“¹³

In dem Praxisfeld der Kulturellen Bildung findet unter anderem künstlerische Bildung und Erziehung statt. Sie umfasst in Anlehnung an Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss Bildungsprozesse als Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Medium der Künste. Wissen, Historie, Entwicklung, Aus-

STIMMEN

„Der Künstler Thorsten Streichardt empfindet, das durchaus als problematisch: einerseits braucht man eine Steuerung, um die unterschiedlichen Perspektiven zu bündeln, um die Leute aus ihrem individuellen Kontext herauszulösen und eine gemeinsame Situation herzustellen, andererseits geht es um Offenheit, um Individualität, das Eigene, um Freiräume, in denen man dem eigenen Fragen auf die Spur kommen kann.“

„Klaus Schinkmann, Künstler und ehem. Kunstlehrer in Kassel: ‚Ich habe für die Schüler alle denkbaren Freiräume gnadenlos und schamlos ausgenutzt. Ich habe mich dumm gestellt gegenüber der Schulleitung und habe einfach Dinge gemacht, die ich gut fand und von denen ich dachte, das muss sein.“

„Dieser Wechsel der Sichtweisen schwingt mit, wenn Ute Reeh, Künstlerin und ‚Schulkünstlerin‘, ihr Verhältnis zu den Prozessen beschreibt, die sie mit Schulklassen initiiert: ‚Ich arbeite dann wirklich mit und in dem System, ich komme aus der Distanz, gehe in das System hinein, agiere und probiere, habe aber trotzdem ausreichend Distanz.“

„Klaus Steinke, langjähriger Kunstlehrer, Fachausbilder am Studienseminar Gießen und Künstler, bestätigt diesen Erfahrungsgrund kunstpädagogischer Zuwendung: ‚Der Kunstlehrer, vorausgesetzt er arbeitet weiter (künstlerisch), hat ja ständig das Erlebnis des Scheiterns. Das liefert ein Grundmoment der Empathie mit Schülern. Wenn ich nämlich spüre, dass in den Bildern der Schüler etwas fehlt, dann spüre ich etwas Verwandtes. Dem will ich vielleicht mit meinen Möglichkeiten aushelfen, kleine Tipps geben können, damit der Einzelne weiterkommt, damit er aus dem Scheitern, der Falle herausfindet.“

Sabine Lenk und Tanja Wetzel

druck- und Rezeptionsarten einer künstlerischen Disziplin sind dabei grundlegend dafür, die jeweilige Kunstform in produktiver und rezeptiver Form zu verstehen. Die Künste lassen komplexe Bezugnahmen zu und stellt aufgrund der in ihr symbol- und zeichenhaft enthaltenen Erfahrungen ein besonders gutes Mittel dar, um ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen.

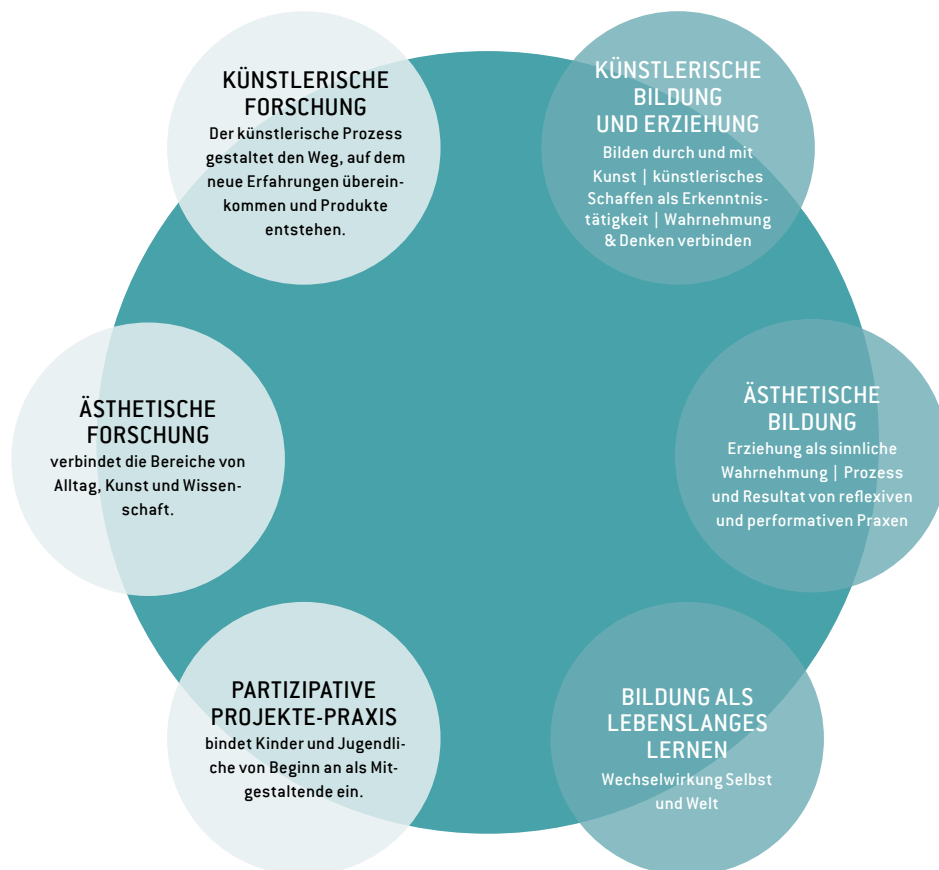
Ästhetische Bildung und Erziehung als Prozess und Resultat von reflexiven und performativen Praxen ist ein Element der künstlerischen Bildung. Ästhetik ist abgeleitet vom griechischen Wort „aisthesis“ und bedeutet: mit dem Bezug zur sinnlichen Wahrnehmung, Empfindung und Erkenntnis. Die ästhetische Bildung und Erziehung nimmt alle ästhetischen Ausdrucksweisen zur Grundlage und verbindet damit Erkenntnisprozesse, die – Schiller folgend – auch der moralischen Entwicklung dienen. Ästhetische Bildung kann beispielsweise auch an Gegenständen erfolgen, die als ästhetisch wahrgenommen werden und erst einmal nicht als Kunstwerk klassifiziert sind, wie zum Beispiel urbane Landschaften.¹⁴

Aus künstlerischer und philosophischer Perspektive gibt es Beiträge, die weitere Sichtweisen vermitteln. So wird das künstlerische Schaffen selbst als eine Erkenntnistätigkeit erfahren, in der sich Wahrnehmung und Denken untrennbar verbinden.¹⁵

PRAXISFELD KULTURELLE BILDUNG

DSCHUNGEL DER BEGRIFFE – VERSUCH EINER ÜBERSICHT

Das Praxisfeld der Kulturellen Bildung ist ein stetig wachsendes Feld mit historischen Bezügen sowie dem Bezug zu verschiedenen Fachgebieten und ihren Konzepten.



[Quelle: Ballath, Silke; Jas, Mona; Kuhn, Claudia et. al (2016)]

STIMMEN

„Es ist weiterhin fraglich, ob es in einer zeitgenössischen künstlerischen Bildung darum gehen kann, systematische Kenntnisse über die Kunst der Gegenwart und der Vergangenheit zu vermitteln. Kunst selbst entgrenzt sich und tut dies unter Erkundung ihrer eigenen Merkmale. Die Verbindung von Kunst und Leben, das alte Programm und die prekäre Utopie der Avantgarde eines Dada- oder Surrealismus, tritt in gewandelter postmoderner Form in Erscheinung. Soziale Plastik berührt die Lebenskunst, die das Bild prägt, das eigene Leben als Gegenstand der Gestaltung aufzufassen, ja die vor Augen führt, dass es angesichts der gesellschaftlichen und kulturellen Heterogenität aus der disparaten Vielfalt selbst zu formen ist, dass es aus den Versatzstücken und Widersprüchen einer Pluralität ohne verbindliche Normen selbst zu erfinden ist. Lebenskunst ist die virulente gewordene Anforderung an eine Existenz, die umgeben ist von umherschwirrenden Bildern und Stimmen vieler und fremder Art [...]“ Carl-Peter Buschkühle

„Ästhetische Bildung wird nun vielerorts als künstlerische Bildung verstanden, die ihre spezifische Wirkung aus der Anwendung von Strategien zeitgenössischer Kunst bezieht. Anders als im professionellen Feld stehen in der ästhetischen Bildung jedoch immer diejenigen im Mittelpunkt, die die künstlerischen Strategien anwenden und die Kunstwerke produzieren. Wesentliche Leitfragen in der ästhetischen Bildung lauten demnach: Welche künstlerischen Strategien sind für nicht professionelle Akteure geeignet und wie lassen sie sich vermitteln? Welche Erfahrungs- und welche Bildungsmöglichkeiten eröffnen diese Strategien den beteiligten Akteuren?“ Ute Pinkert

„Auf Kultureurozentrismus und Respektlosigkeit folgt die Strafe auf dem Fuße: Die Zielgruppe bleibt weg.“ Irmgard Merkt

HALTUNGSFRAGE: INKLUSION IN DER KULTURELLEN BILDUNG

Welche politische und pädagogische Bedeutung künstlerische Dimensionen, Haltungen und Einstellungen für die kulturpädagogische und künstlerische Praxis haben, kann am Beispiel „Diversität“ veranschaulicht werden: In der Kulturellen Bildung wird Vielfalt als ein grundlegendes Bildungsprinzip verstanden. Nun ist aber nicht nur die gesellschaftliche Realität von Grenzbeziehungen und Exklusionen verschiedener Art durchzogen. Auch auf den Kulturbereich trifft dies in vielerlei Hinsicht zu:

- Der Kultur- und Kunstbegriff ist, auch wenn er sich zunehmend von einem hochkulturellen Ansatz entfernt, noch immer sehr eurozentrisch.
- Selbst Jugendliche verstehen unter „Kultur“ nur Oper oder Theater und verorten ihre eigene kulturelle Praxis nicht als „Kultur“.
- Kultur bestimmt auch Machtverhältnisse bzw. manifestiert Gruppenzugehörigkeiten, indem sie in Bezug auf Milieus oft als Unterscheidungsmerkmal genutzt wird.
- Auch innerhalb der Kulturarbeit gibt es Diskriminierungsfaktoren, sodass der Umgang in heterogenen Gruppen bzw. mit politischen Themen oft nicht frei von z. B. Rassismus, Klassismus, Sexismus ist.

Für Kunst- und Kulturschaffende hat dies zur Konsequenz sich in Bezug auf Diversitätsbewusstsein mit der eigenen Position kritisch auseinanderzusetzen. Zugleich birgt Kulturarbeit die Möglichkeit, Gräben zu überwinden, Verständigung zu ermöglichen, ein neues Miteinander entstehen zu lassen: Durch das Aufgreifen universeller Themen und das künstlerische Arbeiten mit Ausdrucksformen verschiedener Kulturen können diversitätsbewussteste Bildungspraxen ermöglicht werden.¹⁶

Wie herausfordernd dieses neugierige „Kennen lernen“ ist und wie stigmatisierend es wirken kann, zeigt folgendes (Negativ-) Beispiel des „interkulturellen Frühstücks“¹⁷: Um „verschiedenen Kulturen“ einen Raum zu geben, bittet in dieser Situation die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse, ein für sie traditionelles Frühstück mitzubringen. Kinder, die sonst entweder gar nicht frühstückten oder einfach ein Brötchen zu sich nahmen, brachten zu diesem Anlass eigens traditionelle „bunte“ Produkte „ihrer Heimat“ mit. Sie wollten damit den unausgesprochenen Erwartungen entsprechen. Das beschreibt, wie Kinder die an sie gestellten pauschalisierenden Erwartungen antizipieren.

Können bestimmte Zielgruppen erreicht werden, ohne sie gleichzeitig zu diskriminieren? Als „schlimmste Fehler“, die dieses Anliegen verhindern, nennen Merkt und Stoffers¹⁸ Haltungen wie „Ich weiß, was gut ist“, „Ich weiß, wie das geht.“ – als tief paternalistische, wohlmeinende, wertende „Wir - Die - Dichotomie“.

Sich mit Haltungen und Einstellungen auseinanderzusetzen ist nicht nur die Aufgabe für Kunst- und Kulturschaffende. In Schulen und Bildungseinrichtungen eröffnen die gegenseitige Beobachtung und der interprofessionelle Austausch zwischen

Pädagogen/innen und Kunst- und Kulturschaffenden bis hin zum „Teamteaching“ dafür besondere Chancen.

INKLUSION IST EINE HALTUNGSFRAGE UND WIRKT ALS PROZESS AUF VERSCHIEDENEN EBENEN

Das Handbuch „Inklusion vor Ort“ der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft beschreibt verschiedene Ebenen, auf denen inklusive Handlungen in Gemeinschaften wirksam werden:

1. Ich mit Mir: die Ebene der einzelnen Person. Sie umfasst „das Nachdenken über meine Haltung, meine Einstellungen und Sichtweisen, meine Urteile und Vorurteile und meine Bereitschaft, eine inklusive Haltung zu entwickeln.“
2. Ich mit Dir: die Ebene Mensch-zu-Mensch im nachbarschaftlichen Raum zwischen dem rein „Privaten“ und dem „Öffentlichen“. Hier geht es um Beziehungen und Verbindungen zu anderen.
3. Wir: die Ebene öffentlicher Organisationen, Institutionen, Betriebe, Bildungseinrichtungen etc., d. h. die Ebene der Abstimmung von Verantwortlichkeiten und Strategien, um gemeinsame inklusive Ziele erreichen zu können.
4. Wir und Wir: die Ebene der Vernetzung von Organisationen und Initiativen in einer Kommune, „die über ihren jeweiligen Verantwortungsbereich hinaus inklusive Lebenswelten anstreben.“
5. Alle gemeinsam. Auf dieser Ebene begreift sich die ganze Kommune oder das Netzwerk als Ganzes und darüber hinaus als Teil einer globalen Welt. Diese fünf Ebenen zeigen, wie vielseitig die Möglichkeiten sind, am inklusiven Zusammenleben einer (Verantwortungs-)Gemeinschaft mitzuwirken. „Von Ebene zu Ebene werden die Beziehungen komplexer – und doch gibt es einen ganz einfachen Ausgangspunkt: Am Anfang steht immer der einzelne Mensch.“

EVALUATION VON PROJEKTEN

Mit welcher Perspektive begegnen Kunst- und Kulturschaffende der Kulturellen Bildung? Wo liegen ihre Schwerpunkte und wo liegen die der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen und Partnerinnen und Partner? Wird beispielsweise der gemeinschaftliche Produktionsprozess und dessen Ergebnis fokussiert? Geht es eher um den Dialog zwischen unterschiedlichen gesellschaftlichen Räumen oder/und um Vielfalt?

Wie bei der Evaluation vorgegangen wird, hängt mit den Haltungen der Akteure zusammen. Grundsätzlich sollte eine Evaluation und Auswertung und die zugehörigen Fragestellungen, Interview-Settings und Dokumentationsverfahren bereits in die Projektentwicklung einbezogen werden.

Jede Maßnahme braucht ihre Auswertung, jede und jeder – ob Leitungsteam, Künstler/in oder die beteiligten Kinder und Jugendlichen – rekapituliert das Erlebte und bewertet es.

Sie teilen es ein in Schönes und Kritisches, Wirksames und „Nutzloses“, in Erfolge und Flops. Dafür haben sie jeweils ganz eigene Kriterien, also Maßstäbe. Auf Nachfrage können sie meist begründen, warum etwas gelungen ist oder nicht. Und sie überlegen, was man beim nächsten Mal genauso machen würde und wie es besser laufen könnte. Ist das Evaluation? Im Prinzip: ja. „Evaluation“ heißt nichts anderes als Bewertung oder Auswertung.

Wenn also:

- die Projektleitung die Teilnehmer /innen bei der Gruppenarbeit beobachtet und schaut, was gut läuft;
- ein/e Pädagoge/in an der Veranstaltung teilnimmt und hinterher einen Eindruck schildert;
- der/die Künstler/in die Teilnehmer/innen einlädt, um über Verbesserungsmöglichkeiten zu diskutieren;
- am Ende der Veranstaltung eine Blitzlichtrunde zur „Energiekurve“ der Teilnehmer/innen durchgeführt wird

..., ist das alles „Evaluation“, denn alle diese Aktivitäten haben ein Ziel, nach vorher festgelegten Kriterien herauszufinden, wie ein Projekt gelaufen ist, um daraus verschiedene Schlussfolgerungen ziehen zu können. Eine Evaluation kann unterschiedliche Zwecke haben. Darüber sollten sich Kooperationsteams und Fachkräfte im Vorfeld verständigen. Um Kriterien festzulegen können Fragen nach

- Partizipation und Freiwilligkeit
- Ganzheitlichkeit
- Diversity Prinzip
- Kooperation mit Pädagogen/innen
- Bezug zu den Künsten
- Stärkenorientierung
- Interessenorientierung und Lebensweltbezug
- Selbstwirksamkeit
- eine Rolle spielen.

Nutzt man Feed-Back Gespräche als Auswertungsmethode, dann kann es in diesen darum gehen:

- die eigene Arbeit oder die Zusammenarbeit zu verbessern,
- über Veränderungen zu entscheiden,
- die Zielerreichung zu kontrollieren,
- sich eigener Einschätzungen zu vergewissern,
- Defizite aufzuspüren,
- die eigenen Qualitäten zu benennen und kommunizieren können.¹⁹

1 Pro Helvetia (Hrsg.): Zeit für Vermittlung. Publikation im Rahmen des Projekts „Kulturvermittlung“ der Pro Helvetia und des Institute of Arts Education der Zürcher Hochschule der Künste 2009 – 2013. S. 186ff. <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung> (letzter Zugriff am 11. Juli 2016)

2 Kaprow, Allan; Filliou, Robert: Gespräch, 1968. In: Bippus, Elke; Glasmeier, Michael (Hrsg.) (2007): Künstler in der Lehre. Texte von Ad Reinhardt bis Ulrike Grossarth, Philo & Philo Fine Arts | Europäische Verlagsanstalt. Hamburg. S. 75ff.

3 Neue Gesellschaft für Bildende Kunst (Hrsg.); Hoffmann, Volker: Wie man sich wehrt. Über einige Motive der Kinder- und Jugendkulturarbeit und ihre Behinderung in den 70er Jahren. Statement zu „Inventing the Wheel – das Rad erfinden“. http://ngbk.de/development/images/stories/PDF/Inventing_the_wheel/volker-hoffmann.pdf (letzter Zugriff am 11. Juli 2016)

ZUM BEGRIFF: Evaluation

„Evaluation ist die systematische Untersuchung des Nutzens oder Wertes eines Gegenstandes. Solche Evaluationsgegenstände können z. B. Programme, Projekte, Produkte, Maßnahmen, Leistungen, Organisationen, Politik, Technologien oder Forschung sein. Die erzielten Ergebnisse, Schlussfolgerungen oder Empfehlungen müssen nachvollziehbar auf empirisch gewonnenen qualitativen und/oder quantitativen Daten beruhen.“ Deutsche Gesellschaft für Evaluation

- 4 Feldhoff, Silke (2009): Zwischen Spiel und Politik. Partizipation als Strategie und Praxis in der bildenden Kunst. Dissertation. Fakultät Bildende Kunst der Universität der Künste Berlin. <https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/26> (letzter Zugriff am 11. Juli 2016)
- 5 Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Suhrkamp Verlag, Berlin.
- 6 Lenk, Sabine, Wetzel, Tanja (2014): Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus? In: zkmb – onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung. Text im Diskurs. <http://zkmb.de/index.php?id=182> (letzter Zugriff am 11. Juli 2016)
- 7 ebd.
- 8 ebd.
- 9 Buschkühle, Carl-Peter (2008): Künstlerische Bildung im künstlerischen Projekt. In: Fachverband für Kunstpädagogik (Hrsg.) (2008): So far, so good. So what? Kunstpädagogische Positionen in Hessen. BDK-Info 01/2008. S. 18. <http://www.buko12.de/wp-content/uploads/2010/10/BDK-Info-Hessen-1-2008.pdf> (letzter Zugriff am 05. Juli 2016)
- 10 Hentschel, Ulrike (2015): Über mögliche Zusammenhänge von Kunst (Theater) und Bildung. Constanze Eckert im Gespräch mit Ulrike Hentschel. In: Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“. Berlin. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=160&page=reflexion.html> (letzter Zugriff am 11. Juli 2016)
- 11 Jas, Mona: I <3 Kunst – Experimentierräume zwischen Kunsthochschule und Schule. In: Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“. Berlin. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=160&page=reflexion.html> (letzter Zugriff am 11. Juli 2016)
- 12 Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. Kopaed, München. S. 108ff.
- 13 ebd.
- 14 Pinkert, Ute (2012): Transformation der Wahrnehmung von (urbanen) Landschaften. Site specific Art in Kunst und ästhetischer Bildung. Emscher Player, Kultur Kunst Kommunikation, Magazin. http://www.emscherplayer.de/magazin/ID_77147/transformationen_der_wahrnehmung_von_urbanen_landschaften_emscherplayer.pdf (letzter Zugriff am 11. Juli 2016)
- 15 Arnheim, Rudolf (1974): Anschauliches Denken. DuMont Verlag. S. 9ff
- 16 Merkt, Irmgard. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2016): Jenseits von Richtig und Falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns. Ein Gespräch. Mit Nina Stoffers, Anja Schütze und Irmgard Merkt über Diversität und Diversitätsbewusstsein in der Kulturellen Bildung. Anlässlich des Magazin Kulturelle Bildung Nr. 14 der BKJ.
- 17 Mecheril, Paul; Varela do Mar Castro, Maria; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik: Bachelor | Master. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. S. 86.
- 18 Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2016): Jenseits von Richtig und Falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns. Ein Gespräch. Mit Nina Stoffers, Anja Schütze und Irmgard Merkt über Diversität und Diversitätsbewusstsein in der Kulturellen Bildung. Anlässlich des Magazin Kulturelle Bildung Nr. 14 der BKJ.
- 19 Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2014): Arbeitshilfe Selbstevaluation. Projekte und Bündnisse auswerten. Rahmenbedingungen und Hintergründe, Tipps und Methoden für Selbstevaluation in „Künste öffnen Welten“. Berlin. <http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/selbstevaluation> (letzter Zugriff am 11. Juli 2016)

VERFASSEN EINES ARTIST STATEMENT

nach Barbara Buchmaier

Artist Statement bedeutet in der Übersetzung: Stellungnahme und Erklärung des Künstlers /der Künstlerin. Es ist eine kurze, vom Künstler/von der Künstlerin selbst verfasste Darstellung über das eigene Werk, die Arbeitsweise und/oder die eigene künstlerische Haltung. Es kann eher didaktisch, deskriptiv oder auch (selbst-) reflexiv formuliert sein. Verwendung findet es in Bewerbungsschreiben, Portfolios und anderen Publikationen des/der Künstlers/in, oft wird ein solches Statement aber auch von Außen abgefragt, z. B. von Medien, die eine/n Künstler/in porträtieren oder Institutionen, die ihn/sie ausstellen. Es handelt sich um ein noch jüngeres Text-Format: der/die Künstler/in soll selbst zu Wort kommen, was zunächst sicher sinnvoll und wünschenswert ist. Gleichzeitig werden Künstler/innen und Werk so aber auch leichter konsumierbar, weshalb sich einzelne Künstler/innen dagegen wehren, einen solchen Text zu verfassen oder zumindest versuchen, mit ihrem Statement zu irritieren.

Inhalte festlegen mit folgenden Fragen:

IN WELCHEM MEDIUM/IN WELCHEN MEDIEN ARBEITE ICH?

WELCHE MATERIALIEN BENUTZE ICH?

WOHER BEZIEHE ICH MEIN MATERIAL?
WIE VERARBEITE ICH ES?

GIBT ES EIN ENDGÜLTIGES ERGEBNIS, ZÄHLT DER PROZESS,
ODER BEIDES?

WAS INTERESSIERT MICH DARAN?

UM WAS GENAU GEHT ES MIR, WAS IST MEIN ZIEL?

WELCHE HINTERGRÜNDE HAT MEINE ARBEIT/ARBEITSWEISE?

WELCHE KONTEXTE SIND MIR WICHTIG?

GIBT ES REFERENZEN, AUF DIE ICH VERWEISEN WILL?

WIE SIEHT DAS ENDERGEBNIS AUS (MATERIAL, GRÖSSE,
ART DER PRÄSENTATION, WIRKUNG ...)?

HAT DIE ARBEIT EINEN TITEL? WENN JA, WELCHE
ROLLE SPIELT DIESER TITEL FÜR DIE ARBEIT?

WELCHE ROLLE SPIELT DER ORT, AN DEM ICH EINE
ARBEIT PRODUZIERT HABE?

GIBT ES BEZÜGE ZU ÄLTEREN ARBEITEN?

FOKUSSIERE ICH DEN TEXT NUR AUF EINE ARBEIT ODER
EINEN WERKKOMPLEX, ODER SCHREIBE ICH ÜBER MEIN
GESAMTES KÜNSTLERISCHES SCHAFFEN ODER ABER ÜBER
MEINE KÜNSTLERISCHE HALTUNG?

GIBT ES „FREMDE“ KUNSTWERKE, DIE MICH AN MEINE
ARBEIT ERINNERN BZW. AUF DIE ICH DIREKT EINGEHE?
WENN JA, WIE WURDE DARÜBER GESCHRIEBEN?

WELCHE ART VON SPRACHE, WELCHE ART VON JARGON
EIGNET SICH DAFÜR, ÜBER MEINE ARBEIT ZU SCHREIBEN?

Weitere mögliche Fragen:

WIE WILL ICH MEINE ARBEIT DARSTELLEN?

WELCHES BILD WILL ICH VERMITTELN – DAS ERWARTETE
ODER ETWAS AUSGEFALLENES LIEFERN?

WAS WILL ICH MIT MEINEM TEXT ERREICHEN?

WEN WILL ICH ERREICHEN?

WIE SEHR STELLE ICH MICH IN DER MACHART DES TEXTES
AUF DEN EMPFÄNGER EIN?

Im Fall der Textproduktion für ein Portfolio
oder eine Bewerbung:

GIBT ES VORGABEN, Z. B. EINE MINIMALE ODER
MAXIMALE ZEICHENZAHL?

WELCHES BILDMATERIAL WILL ICH ZUM TEXT BENUTZEN?

BEGINNE ICH MIT DER BILDAUSWAHL UND FANGE
ERST DANN AN, AM TEXT ZU ARBEITEN?

ODER BEGINNE ICH MIT MEINEM TEXT UND WÄHLE ERST
DANN PASSENDE BILDER AUS?

WIE „TEXTLASTIG“ SOLL MEINE BEWERBUNG,
MEINE MAPPE SEIN?

Dabei sollte man immer einen der Grundsätze des Kommunikationswissenschaftlers Paul Watzlawick im Kopf haben: „Man kann nicht nicht kommunizieren“, genauso wie man sich auch nicht nicht verhalten kann.

ÜBER DIE AUTORIN

Barbara Buchmaier ist Kunsthistorikern. Für verschiedene Magazine ist sie als Kunstkritikerin und Redakteurin tätig. Sie lehrt an der Kunsthochschule Berlin Weißensee und ist Dozentin an der Hochschule für Bildende Künste Dresden.



AUS DER PRAXIS

AUTHENTISCH IST GENAU DAS RICHTIGE WORT

**Malerisch gestalteter Außenbereich
zum Chillen im Sommer, Ludwigshafen**

**Kooperationsprojekt von Matthias Neuthinger mit dem
Jugendzentrum Rheingönheim (JUZ)**

„Mein Aha-Erlebnis ist, dass es super läuft. Womöglich durch die Art, wie ich die Kinder mitreißen kann. Ich kann mich auf die gleiche Ebene begeben und mitmachen, auch deren Späße. Das ist wohl das, was gut ankommt.“ Matthias Neuthinger ist bildender Künstler. Ihm geht es um Authentizität in seiner Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und in der Kooperation mit den Pädagogen/-innen des Jugendzentrums Rheingönheim (JUZ) in Ludwigshafen. Hier macht er sein Praxisprojekt, welches Teil der Weiterbildung im Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation ist.

Die sehr guten Rückmeldungen der Kinder – manche schreiben ihm kleine Dankesbriefe – und der Pädagogen/-innen geben ihm recht, so offen und unvoreingenommen zu sein: „Ich selbst mache es nicht von einem Muss abhängig. Außerdem wird uns in der Weiterbildung vermittelt, unsere individuellen künstlerischen Stärken einzusetzen und das ist das, was ich toll finde.“ In der Arbeit mit den Kindern bedeute das, so Matthias Neuthinger, elementare Gestaltungsregeln zu vermitteln und wie man zielorientiert die gestalterische Arbeit zu einem guten Endergebnis bringt. Es bedeute aber auch, didaktisch nicht zu verkopft heranzugehen, zu schauen, wo diese gerade stehen, wofür sie sich begeistern lassen. „Ich machte das Projekt von vorneherein spannend, indem ich die Kinder ihre Farben selbst mischen ließ, sie arbeiteten mit Pigmenten und einer von mir hergestellten Masse aus Leim, Kreide und Latexbinder. Jedes Kind durfte sich einbringen und mischen wie es wollte nach meiner Anleitung. Ich habe dann auch jedem selbst das Feld überlassen. Und das ist spontan auf Zuspruch gestoßen“, erzählt Matthias Neuthinger über den ersten der zwölf Nachmittage, in denen er mit zehn Kindern zwischen sieben und elf Jahren den Außenbereich des JUZ gestaltet. Nach einiger Zeit stellte sich für ihn heraus, dass es außerdem noch Regeln braucht, wie mit dem Material, das schließlich an ein Budget gebunden ist, umzugehen sei: „Die Ehrfurcht vor dem Geldwert von Farben, Pinseln usw. lag bei Null. Hier musste ich die Kinder ganz klar stoppen.“

Für die Zusammenarbeit mit einer Bildungseinrichtung – einem Jugendzentrum oder einer Schule – bedeute eine unvoreingenommene Herangehensweise, zu schauen, ob es passt. Sonst sei es nicht erfolgversprechend. So würde sich Matthias Neuthinger auch nicht verbiegen, um in irgendwelche Normen reinzupassen.

Im JUZ in Rheingönheim war das auch gar nicht nötig. Die Mitarbeiter/innen und er hätten sich gleich beim Kennenlernen als Bereicherung betrachtet. Eine gute Kommunikation gäbe es während des Projekts und viel Unterstützung. „Das ist für mich auch alles Neuland. Was darf ich, was darf ich nicht. Mittlerweile habe ich auch gelernt, Grenzen zu setzen, unterstützt durch die Pädagogen. Habe festgestellt, wie energiezehrend und anstrengend die permanente Forderung des einzelnen Kindes ist“, beschreibt Matthias Neuthinger die Herausforderungen. Zunächst müsse er noch selbst lernen und Sicherheiten entwickeln, wie er zukünftig vorgeht. Die didaktischen Methoden, das pädagogische Wissen und auch Spiele und Gruppenmethoden aus dem Kompetenzkurs unterstützen ihn dabei. Wobei er diese Dinge bisher nicht nach Plan einsetzt, „denn es ging so voll los und es blieb gar keine Zeit für die vorgeplanten aufgeschriebenen Dinge. Dann habe ich einfach zugelassen, wie es läuft und es lief gut. Ich habe bisher Erlerntes real nicht immer angewendet, ich habe es aber im Hinterkopf.“

Der Kompetenzkurs und das Praxisprojekt ist ein weiteres Ausprobieren für Matthias Neuthinger. Bereits in zwei anderen Projekten, in denen es darum ging mit Kindern innerhalb einiger Ferientage eine Ausstellung zu gestalten, hat er Erfahrungen gesammelt. Jetzt zieht er Vergleiche. Eine Ausstellung auf die Beine zu stellen sei sehr ambitioniert, zielorientiert. Gleichzeitig gehörten für die Kinder im Ausstellungsprojekt kulturelle Bildungsangebote selbstverständlich zum Leben. Es sei ein tolles Projekt gewesen, aber leider ohne ausreichend Zeit auf die Kinder einzugehen, ihre Stärken zu erkennen und gemeinsam herauszufinden wie man vorgeht. „Das ist im JUZ etwas



anders. Auch mal zurücklehnen, Pause machen. Wir hängen entstandene Arbeiten hin, schaut mal, wie findet ihr denn das und kommen dann zu einem gemeinsamen Ergebnis. Auch zu einer Einigung, ändern wir Farbe oder Form oder ist beides stimmig.“

Die Kinder, die den offenen Jugendtreff in Rheingönheim besuchen, kommen eher aus bildungsfernen Familien. Es sind vielfach Hauptschüler/innen und Auszubildende, die das offene Angebot wahrnehmen. Spezielle künstlerische Werkstätten gab es dort bisher nicht. Es hätte auch Bedenken gegeben, dass die Kinder sich für dieses Kunstprojekt nicht gut konzentrieren könnten und ihnen die Erfahrung und auch Geduld mit Kunst fehlt. „Ich hatte ja ursprünglich auch gedacht, dass es ein Unterschied ist wegen dem sozialen Hintergrund. Aber ich sehe nicht wirklich einen. Die Kinder erkennen Zusammenhänge, finden selbst Lösungen. Aber ich muss sie lenken, immer wieder Futter bieten, sonst driften sie ab. Sie haben eine sehr geringe Aufmerksamkeitsspanne“, beschreibt Matthias Neuthinger die Situation im JUZ. Die Pädagogen/innen des JUZ sind angenehm überrascht, dass die Kinder dabei bleiben, um gemeinsam ihren Außenbereich künstlerisch zu gestalten. Matthias Neuthinger erzählt: „Ein Kollege aus dem Leitungsteam meinte, ich könne sehr stolz darauf sein, dass die Kinder so regelmäßig kommen. Die wären oft nur schwer zu motivieren.“

Das Fazit für Matthias Neuthinger ist also, bei den Kindern anzusetzen, ihnen ästhetisch und gestalterisch viel zuzutrauen und selbst authentisch zu bleiben. Und noch eine Erkenntnis hat sich breit gemacht: sich und die Kinder mit einem großen Programm nicht überfordern. Bei der Ausstellung damals sei das Ergebnis gut gewesen, aber dafür hätte Matthias Neuthinger selbst sehr stark handwerklich unterstützen müssen. „Dies mache ich durch meine Weiterbildung im Kompetenzkurs nun anders. Ich lerne die didaktische Herangehensweise und das setze ich intuitiv ein ohne vorher die Abläufe im Detail aufzuschreiben. In dieser Richtung werde ich weitermachen, vorher ein Konzept erarbeiten, um dieses später mit den Pädagogen auszuwerten.“ Als nächstes will er diese Herangehensweise in einem Projekt mit einer Schule ausprobieren. Für ihn selbst war Schule immer schwierig: „Ich konnte nie genügen, aber vielleicht funktioniert es jetzt andersherum.“ Nämlich dann, wenn er in der neuen Vermittlungsrolle voller Lust und Neugier mit Schülerinnen und Schülern arbeitet.



ZUM WEITERDENKEN: LITERATUR, TIPPS UND LINKS

Nachfolgende Literaturtipps, Links und Verweise laden ein, tiefer in einzelne Bereiche einzusteigen, neue Querverbindungen, Impulse kennen zu lernen oder von weiteren Akteuren zu erfahren. Dies ist eine Zusammenstellung und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

KULTURELLE BILDUNG ENTDECKEN

HANDBUCH KULTURELLE BILDUNG

Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. Kopaed, München.

Mehr erfahren: <http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pid=797>

KULTURVERMITTLUNG

Pro Helvetia (Hrsg): Zeit für Vermittlung. Publikation im Rahmen des Projekts „Kulturvermittlung“ der Pro Helvetia und des Institute of Arts Education der Zürcher Hochschule der Künste 2009 – 2013.

Online lesen: <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/>

ZUR BEGRIFFLICHKEIT: „ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG“ UND IHRE MERKMALE

Brandstätter, Ursula (2013): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. Kopaed, München. S. 174ff.

Online lesen: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung>

ZUR BEGRIFFLICHKEIT: KÜNSTLERISCHE BILDUNG – ÄSTHETISCHE BILDUNG – KULTURELLE BILDUNG

Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. Kopaed, München. S. 108ff.

Online lesen: <http://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>

PORTAL „KUBINAUT“ DER KULTUR- PROJEKTE BERLIN UND DER LKJ BERLIN

„Kubinaut – Navigation Kulturelle Bildung“ ist eine Internetplattform. Ziel ist es, die Szene Kulturelle Bildung in Berlin nachhaltig zu unterstützen und deren Vielfalt für eine breite Öffentlichkeit sichtbar zu machen.

Mehr erfahren: <http://www.kubinaut.de>

PROJEKTBEISPIELE

PROJEKTDATENBANK

„BEWEGUNG KUNST.“

Projektdatenbank „Bewegung Kunst. Datenbank für Projekte ästhetischer Bildung“.

Mehr erfahren: <http://bewegung-kunst.de>

LERNEN IM SHOPPING-CENTER

Aus dem Buch: „Lernen im Klassenzimmer hat seine Grenzen. Deshalb spielen Lernorte außerhalb der Schule eine immer bedeutendere Rolle – vor allem, wenn es um kulturelle Bildung geht.“

Florack, Christine; Leuschner, Christina (2013): Lernen im Shopping-Center. In: Didacta Ausstellungs- und Verlagsgesellschaft mbH (2013): didacta. Das Magazin für lebenslanges Lernen. 4/2013. S. 38 – 40.

Online lesen: www.avr-emags.de/emags/didacta/didacta_4_2013/

INITIATIVE SCHULE UND MUSEUM

Fener, Suna; Jas, Mona; Sagasser, Gabriele (2016): Initiative Museum und Schule. Empfehlungen für die Zusammenarbeit. Landesinstitut für Schulen und Museen Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde.

Online lesen: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/kulturelle_bildung/News_Kulturelle_Bildung_2016/Initiative_Museum_Schule_2016.pdf

STUDIEN UND HINTERGRUND-DATEN

KINDER- UND JUGENDBERICHT DES BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND

In jeder Legislaturperiode wird im Auftrag des BMFSFJ durch eine Sachverständigenkommission ein Kinder- und Jugendbericht erstellt. Neben der Bestandsaufnahme und Analyse enthalten die Berichte Vorschläge zur Weiterentwicklung der Jugendhilfe.

Übersicht der Kinder- und Jugendberichte: <http://www.bildungsserver.de/Kinder-und-Jugendberichte-3447.html>

PISA STUDIE

Das Programme for International Student Assessment (PISA) ist die internationale Schulleistungstudie der OECD. PISA-Studien werden seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführt. Untersucht werden die Leistungen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern sowie deren Lernmotivation, ihre Selbsteinschätzung und ihre Lernstrategien. Gegenstand der Tests ist nicht das Beherrschen von Lehrplaninhalten. Vielmehr geht es um die Fähigkeit oder Kompetenz, Wissen in der Praxis anzuwenden. Außerdem wird der Einfluss von sozialer Herkunft, Geschlecht oder Migrationshintergrund auf das Leistungsniveau erfasst. PISA bietet damit Orientierungspunkte zur Verwirklichung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem.

Online lesen (Ergebnisse PISA 2015): www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/pisa-2015-ergebnisse-band-i_9789264267879-de#page1

SHELL JUGENDSTUDIE

Die Shell Jugendstudie zeichnet nicht nur ein aktuelles Bild der Jugendgeneration, sondern gibt auch Denk- und Diskussionsanlässe. Die 17. Shell Jugendstudie 2015 stützt sich auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von 2.558 Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren in Deutschland, die von Infratest-Interviewern zu ihrer Lebenssituation, ihren Einstellungen und Orientierungen persönlich befragt wurden.

Deutsche Shell Holding GmbH (2015): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation im Umbruch. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

Mehr erfahren: <http://www.shell.de/aboutshell/our-commitment/shell-youth-study-2015.html>

SINUS JUGENDSTUDIEN

Das SINUS-Institut erstellt in seinen Jugendstudien die Milieus der aktuellen Jugendgeneration. Dazu werden die Lebenswelten Jugendlicher beschrieben. Grundlage sind Befragungen zu ihrem Alltag, zu ihren Chancen, zu ihrer Werthaltung und zu Themen wie Schule, berufliche Orientierung, Politik und Gesellschaft, Mediennutzung, Religion und Engagement. Interviewzitate, selbstgebastelte Collagen der Jugendlichen zum Thema „Das gibt meinem Leben Sinn“ und Fotodokumentationen ihrer Jugendzimmer illustrieren zusätzlich wie 14- bis 17-Jährige in Deutschland leben.

Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin; Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. SINUS-Jugendstudie. Springer, Wiesbaden.

Mehr erfahren:

<http://www.wie-ticken-jugendliche.de/home.html>
Materialien aus der Sinus Jugendstudie 2016:

http://www.sinus-akademie.de/fileadmin/user_files/Presse/SINUS-Jugendstudie_u18_2012/%C3%96ffentlicher_Foliensatz_Sinus-Jugendstudie_u18.pdf

STUDIE ZU MEDIEN IM ALLTAG VON JUGENDLICHEN – JIM-STUDIE 2015

Welche Mediengattungen je nach thematischem Interesse von Jugendlichen bevorzugt zur Information genutzt werden, untersucht die JIM-Studie 2015.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2015): JIM-Studie 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.

Online lesen: <http://www.mpfs.de/?id=676>

STUDIE ZU MEDIEN IM ALLTAG VON KINDERN – KIM-STUDIE

Für die KIM-Studie werden Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren über ihre Mediennutzung befragt, z. B. Medienausstattung, Medienbindung, Medienfunktion, Computer- und Internetnutzung, Einstellungen zu Computer und Internet, Computerspiele, Lernprogramme, Computer und Schule und Mediennutzung im familiären Kontext. Aber auch ihre Freizeitaktivitäten und Interessen werden erfragt.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet.

Online lesen:

<http://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2014>

WORLD VISION KINDERSTUDIEN

Die World Vision Kinderstudie zu den Lebens- und Aufwuchsbedingungen von 6 bis 11-Jährigen wird im Auftrag des World Vision Instituts für Forschung und Entwicklung von TNS Infratest durchgeführt.

Mehr erfahren: <http://www.worldvision-institut.de/kinderstudien.php>

KINDERPANEL DES DEUTSCHEN JUGENDINSTITUTS

Die Studie des Deutschen Jugendinstituts beschreibt differenziert die Lebenslagen von Kindern im Sinne einer Sozialberichterstattung. Sie stellt außerdem die Einflüsse unterschiedlicher Lebenslagen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder dar.

Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.): DJI-Kinderpanel AID:AI Vorlaufstudie: Kinderpanel. 2001 – 2006.

Mehr erfahren: <http://www.dji.de/index.php?id=273>
(letzter Zugriff am 01. Juli 2016)

LBS KINDERBAROMETER

Das LBS Kinderbarometer wird vom PROKIDS Institut Hertzen durchgeführt. 10.000 Kinder im Alter zwischen neun und 14 Jahren werden für das LBS Kinderbarometer befragt, zu den Themen: Familie, Schule, Wohnumfeld, Freizeit, aktuelle Geschehnisse und Politik.

PROSOZ Hertzen ProKids-Institut (Hrsg.) (2009): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2009. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland.

Mehr erfahren: <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp>

KULTUR UND SCHULE

ARGUMENTE FÜR KULTURELLE BILDUNG AN SCHULEN

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2016): Broschüre „Kunst und Kultur beflügeln das Schulleben“. Remscheid.

Online lesen: <https://www.bkj.de/pub/.kostenfrei/id/8898.html>

PATENSCHAFTEN ZWISCHEN DEN KÜNSTEN UND SCHULE

Kulturprojekte Berlin GmbH (2011): Zoom: Berliner Patenschaften Künste & Schulen. Berichte und Materialien zur Kooperation zwischen Schulen und Kultureinrichtungen. Institut für Kunst im Kontext - Universität der Künste Berlin.

Online lesen:

http://www.creative-city-berlin.de/uploads/standortinformationen/der_zoom-bericht.pdf

ZUR GESCHICHTE VON KÜNSTLERINNEN UND KÜNSTLERN AN SCHULEN

Carmen Mörsch handelt die Geschichte der Tätigkeit von Künstler/innen in Schulen im kulturpolitischen Kontext der Bundesrepublik Deutschland ab. Dies tut sie aus der Perspektive einer Künstlerin, die Anfang des 21. Jahrhunderts Projekte in Schulen durchgeführt hat und einer Forscherin, die versucht, das Arbeitsfeld zwischen Kunst und Bildung zu theoretisieren.

Mörsch, Carmen (2005): Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen. In: Pro Helvetia (Hrsg.): Zeit für Vermittlung. Publikation im Rahmen des Projekts „Kulturvermittlung“ der Pro Helvetia und des Institute of Arts Education der Zürcher Hochschule der Künste 2009 – 2013.

Online lesen: <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0105.pdf>

KULTURELLE BILDUNG AN GANZTAGSSCHULEN

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2008): Arbeitshilfe 11 – Qualität in Kulturkooperationen – Erfahrungen aus dem Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“. Berlin.

Online lesen: <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/ah-11.pdf>

KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG

KULTURELLE SCHULENTWICKLUNG

Braun, Tom (2012): Kulturelle Schulentwicklung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. Kopaed Verlag, München. S. 722 ff.

Online lesen: <http://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-schulentwicklung>

GLOSSAR

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hrsg.): Glossar Kulturelle Schulentwicklung. Überblick über die wichtigsten Begriffe der Themenfelder, die im Rahmen von Kultureller Schulentwicklung relevant sind.

Online lesen: <http://www.kultur-macht-schule.de/kulturelle-schulentwicklung/glossar.html>

WERKZEUGBOX

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hrsg.): Werkzeugbox Kulturelle Schulentwicklung. Konzepte und Instrumente, Arbeitshilfen und Tipps der BKJ und anderer Fachvertreter.

Online lesen: <http://www.kultur-macht-schule.de/kulturelle-schulentwicklung/werkzeugbox.html>

AUF DEM WEG ZUR KULTURSCHULE

Kulturschulen wollen mehr als zeitlich begrenzte Kunstprojekte und regelmäßige Bühnenshows. Ihr Ziel lautet: Mit Kunst und Kultur das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf gesellschaftliche Teilhabe stärken! Doch wie kann es einer Schule gelingen, ästhetisch-kulturelle Praxis in den Mittelpunkt aller Bereiche ihres Schullebens zu stellen? Welche strukturellen Voraussetzungen, Qualifikationen und Haltungen müssen in einer Schule gegeben sein, damit ästhetisch-kulturelle Praxis in ihrer Bildungsqualität nachhaltig wirksam werden kann? Hinter diesen Fragen steht die Erkenntnis, dass sich die subjektbildende Funktion von Schule nicht nur durch Curriculum, Methodik und Didaktik, sondern wesentlich über ihre strukturelle Ausgestaltung realisiert. Aus diesem Interesse ist die Forderung nach einer Kulturellen Schulentwicklung entstanden.

Braun, Tom; Fuchs, Max; Kelb, Viola (Hrsg.) (2010): Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 17. Kopaed, München.

Mehr erfahren: http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pg=2_15&pid=676

KULTUR MACHT SCHULE

Der Sammelband „Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten“ setzt sich mit den fachlichen Entwicklungen der Zusammenarbeit zwischen Kultur und Schule auseinander und reflektiert die neue Rolle der Kulturellen Bildung im Kontext von Kooperationen. Das Buch enthält außerdem ein „Qualitätsmanagementinstrument für Kooperationen“, das Träger und Einrichtungen ganz praktisch in ihrer Planung und Entwicklung von Kooperationen mit Schulen unterstützt.

Viola Kelb (Hrsg.) (2007): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 3. Kopaed, München.

Mehr erfahren: http://kopaed.de/kopaedshop/?pg=2_15&pid=542

ZEITSCHRIFT PÄDAGOGIK ZUR KULTURELLEN SCHULENTWICKLUNG

Zeitschrift Pädagogik zur kulturellen Schulentwicklung (2014): Kulturelle Schulentwicklung. Ausgabe 6/2014. Pädagogische Beiträge Verlag GmbH, Hamburg.

Online lesen: <http://www.redaktion-paedagogik.de/2014/06/kulturelle-schulentwicklung/>

SCHULE UND GANZTAGSSCHULE

PORTAL „IDEEN FÜR MEHR! GANZTÄGIG LERNEN.“ DER DEUTSCHEN KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG GMBH

Themenhefte, Dokumentationen und Arbeitshefte

Mehr erfahren: <http://www.ganztaegig-lernen.de/publikationen>

WAS IST EIGENTLICH EINE GANZTAGSSCHULE?

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2012): Was ist eigentlich eine Ganztagschule? Eine Informationsbroschüre für Eltern und Interessierte, Themenheft 6. Berlin.

Online lesen: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/user_upload/Themenheft6_WasisteigentlicheGanztagschule.pdf

GROSSER ZIRKUS GANZTAGSSCHULE

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2006): Großer Zirkus Ganztagschule. Dokumentation 03. Berlin.

Online lesen: http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Dokumentation_3.pdf

WAS JUGENDLICHE BEWEGT

Schule muss von Kindern und Jugendlichen aus gedacht werden. Das postulieren immer mehr Pädagoginnen und Pädagogen – gerade im Hinblick auf die aktuellen Diskussionen um Bildungsbenachteiligung und Schulerfolg. Das ist leicht gesagt. Doch wie kann es in der Praxis funktionieren? In wissenschaftlichen Editorials und Gesprächen zwischen Jugendlichen, Lehrerinnen und Lehrern, Kursleitern, einem Sozialpädagogen und einer Unternehmerin geht es um Fragen wie: Was bewegt Jugendliche in der Zeit ihrer Identitätsfindung? Wie lernt es sich mit Wikipedia, Facebook & Co? Wie können Schülerinnen und Schüler an der Ganztagschule ernst genommen werden, ihren Drang nach Freiheit ausleben und Grenzen austesten?

Knoke, Andreas; Wichmann, Maren (2013): Bildungserfolge an Ganztagschulen. Was brauchen Jugendliche? Wochenschau Verlag, Schwalbach am Taunus.

Mehr erfahren: <http://www.wochenschau-verlag.de/bildungserfolge-an-ganztagschulen.html>

PORTAL „GANZTAGSSCHULEN“ DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG

Mehr erfahren: <http://www.ganztagschulen.org>

LOKALE BILDUNGS- LANDSCHAFTEN

KULTURELLE BILDUNG IN LOKALEN BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Bildung braucht Vernetzung! Und vernetzte Bildung braucht die Einbindung von kultureller Kinder- und Jugendarbeit. Gut abgestimmte Gesamtkonzepte aus Bildungs-, Beratungs- und Freizeitangeboten ermöglichen es, die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen und ihnen mehr Bildungs- und Teilhabechancen zu eröffnen. Das Buch liefert Impulse und praktische Tipps für alle Akteure, die sich auf den Weg zu mehr Vernetzung und Kooperation begeben und kommunale Gesamtkonzepte entwickeln und umsetzen möchten. Zudem greift es den aktuellen jugend- und bildungspolitischen Fachdiskurs rund um das Thema „lokale Bildungslandschaften“ auf und setzt sich mit der Rolle der kulturellen Bildung im Rahmen dieser aktuellen Entwicklungen auseinander.

Kelb, Viola (Hrsg.) (2014): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 38. Kopaed, München.

Mehr erfahren: <http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pid=860>

PORTAL „LOKALE BILDUNGS- LANDSCHAFTEN“ DER DEUTSCHEN KINDER- UND JUGENDSTIFTUNG

Mehr erfahren: <http://www.lokale-bildungslandschaften.de/materialien/publikationen/dkjs.html>

SCHRITT FÜR SCHRITT ZUR QUALITÄTSENT- WICKLUNG EINER BILDUNGSLANDSCHAFT

Viele Menschen in Kommunen und Bildungseinrichtungen, die an der Entwicklung einer Bildungslandschaft arbeiten, wollen weiterlernen: Was läuft bei uns schon gut? Was wollen wir ändern? Welche Erfahrungen wollen wir weitergeben?

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2014): Lernende Bildungslandschaften. Qualitätsentwicklung Schritt für Schritt. Friedrich Verlag.

Mehr erfahren: <http://www.friedrich-verlag.de/shop/lernende-bildungslandschaften>

MAGAZIN ZUM THEMA BILDUNGSLANDSCHAFTEN

Das Magazin „bewegt!“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung bündelt auf unterhaltsame und informative Weise Wissen und Praxis rund um das Thema Bildungslandschaften.

Online lesen: <https://www.dkjs.de/themen/bildungslandschaften/bewegt/>

BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

PLANUNGS-TOOL: KÜNSTE BILDEN UMWELTEN

Das „Planungs-Tool: Künste bilden Umwelten“ unterstützt anhand von strukturierenden Fragen bei der konzeptionellen Planung und Reflexion von Projekten. Das Instrument erfragt und berücksichtigt Qualitätsaspekte aus verschiedenen Blickwinkeln: aus künstlerischer bzw. kulturpädagogischer Sicht, im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung. Vier Fragen-Matrizen bieten darüber hinaus eine Form, mit der Ideen „antragsreif“ formuliert werden können.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2013): Planungstool: Künste bilden Umwelten. Potenziale Kultureller Bildung für Zukunftsgestaltung – BKJ-Modellprojekt zu einer Kulturellen Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Online lesen: <http://www.kuenste-bilden-umwelten.de/das-eigene-projekt-planen.html>

Fragen-Matrizen zur eigenen Projektplanung aus dem „Planungstool: Künste öffnen Umwelten“: <http://www.kuenste-bilden-umwelten.de/das-eigene-projekt-planen/fragen-matrizen.html>

KULTURARBEIT FÜR UND MIT GEFLÜCHTETEN

WILLKOMMENSSTRUKTUR IN JUGENDRICHTUNGEN

Amadeu Antonio Stiftung (Hrsg.) (2015): 15 Punkte für eine Willkommensstruktur in Jugendeinrichtungen. Publikation der Praxisstelle Antisemitismus- und Rassismuskritische Jugendarbeit.

Online lesen: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/juan/15-punkte-plan_web.pdf

REFUGEES IN ARTS AND EDUCATION

Kulturprojekte Berlin GmbH (2015): Interventionen 2015. Tagungsdokumentation. Berlin.

Online lesen: http://www.kulturprojekte-berlin.de/fileadmin/user_upload/Kulturelle_Bildung/Interventionen/Interventionen-Dokumentation-Final.pdf

DOSSIER: KULTURELLE BILDUNG IN DER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT

Das Dossier bietet Informationen für alle, die Kulturelle Bildung von, mit und für geflüchtete junge Menschen gestalten möchten – mit Praxisbeispielen, Publikationen, Fördermöglichkeiten und Terminen.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.): Dossier Kulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft.

Online lesen: <https://www.bkj.de/kulturelle-bildung-dossiers/fluechtlinge-und-kulturelle-bildung.html>

DOSSIER: KULTURELLE PRODUKTIONEN UND RÄUME

Das Dossier „The Living Archive: kulturelle Produktionen und Räume“ stellt Standpunkte und kreative Prozesse aus möglichst unterschiedlichen Perspektiven der beteiligten Akteur/innen zusammen, um ein differenziertes Bild des komplexen Geflechts von Kunst/Kultur und Migration/Postkolonialismus in Deutschland und darüber hinaus zu kartografieren.

Heinrich Böll Stiftung (Hrsg.) (2013): Living Archive: Kulturelle Produktionen und Räume. Berlin.

Online lesen: https://www.boell.de/sites/default/files/2013-02-Dossier_The_Living_Archive.pdf

KOOPERATION IN DER KULTURELLEN BILDUNG

KULTURELLE BILDUNG IST KOPRODUKTION POSITIONSPAPIER DER BKJ

Das Positionspapier reflektiert ausgehend von den Potenzialen und Zugängen für Kulturelle Bildung in der Bildungsbiografie von Heranwachsenden, welche spezifische Rolle den außerschulischen Trägern mit ihren Angeboten zukommt und welche Aufgabe die Schule mit Fachunterricht und ergänzenden Angeboten übernimmt. Es fragt zudem danach, wie Kulturelle Bildung im Sinne der Kinder und Jugendlichen – ihren Interessen nach Freiräumen und Selbstbestimmung, Empowerment und Partizipation entsprechend – im kooperativen Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen Akteuren und Angeboten gelingen kann.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hrsg.) [2015]: Kulturelle Bildung ist Koproduktion. Positionspapier. Erkner.

Online lesen: http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/Positionspapier_Kultur_macht_Schule_web.pdf

QUALITÄTSRAHMEN FÜR KOOPERATIONEN ZUR KULTURELLEN BILDUNG AN GANZTAGSSCHULEN

Soll ein Projekt in der Ganztagschule stattfinden und anschlussfähig an die Festlegungen des Schulprogramms sein, ist eine Abstimmung über die pädagogische Qualität unersetzlich. Es bedarf der Abstimmung über ein gemeinsames Bildungsverständnis zwischen den an einem Kooperationsvorhaben Beteiligten. Der Qualitätsrahmen wurde im Rahmen eines Themenateliers unter Mitwirkung von Schulen entwickelt und bietet außerdem 13 gute Beispiele für Kooperationsprojekte in der Ganztagschule.

Online lesen: <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/ah-11.pdf>, S. 50f

KULTURAGENTEN FÜR KREATIVE SCHULEN

Alle 138 bundesweit beteiligten Schulen und Kulturpartner im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ zogen nach fast zweieinhalb Jahren Programmzeit eine erste Bilanz. Auf einer Tagung wurden innovative Formate Kultureller Bildung vorgestellt sowie modellhafte Kooperationen diskutiert. Kulturagent/innen, Lehrer/innen, Künstler/innen und Vertreter/innen von Kultureinrichtungen stellten Kooperationsstrategien und Vermittlungsformate vor, die im Rahmen des Kulturagentenprogramms entwickelt wurden. Die Ergebnisse der Tagung wurden von Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen aus Schule, Kunst und Kultur zusammengefasst und kommentiert und sind in der Online-Publikation „Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen“ veröffentlicht. Ergänzt werden diese Texte durch Fachvorträge u. a. von Prof. Dr. Max Fuchs, Prof. Carmen Mörsch und Dr. Tobias Fink.

Forum K&B GmbH (Hrsg.) [2013]: Dokumentation der Halbzeittagung „Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen“ des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ im Depot in Dortmund am 21. und 22. November 2013.

Online lesen: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Kulturagenten_Schule_Dokumentation.pdf

PORTAL „IMPULSE UND NETZWERKE FÜR KULTURELLE BILDUNG IN SCHULE UND JUGENDARBEIT NRW“

Die Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ informiert Schulen, Einrichtungen der Jugendarbeit und Bildungsnetzwerke über Möglichkeiten der langfristigen Erweiterung ihres kulturellen Bildungsangebots und berät bei der Zusammenarbeit und nachhaltigen Vernetzung mit Kooperationspartnern aus Kunst und Kultur. Auf der Webseite findet man auch viele interessante Publikationen zum Thema Kulturelle Bildung und Kooperation.

Mehr erfahren: <http://www.kulturellebildung-nrw.de>

PROJEKTE ORGANISIEREN, UMSETZEN, AUSWERTEN UND PRÄSENTIEREN

LEITFADEN KUNST FÜR KIDS

Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler [2011]: Leitfaden WOW – Kunst für Kids.

Online lesen: <http://www.bbk-bundesverband.de/fileadmin/pdfs/wowleit.pdf>

LEITFADEN FÜR PROJEKTE ÄSTHETISCHER BILDUNG

Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler [2011]: Leitfaden für Projekte ästhetischer Bildung. Athena Verlag.

Mehr erfahren: <http://bewegung-kunst.de>

WIRKUNG

THEMENHEFT WIRKSAMKEIT

Im Themenheft „Wirksamkeit. MitWirkung“ stellt die BKJ die Frage danach, was Projekte Kultureller Bildung „im Ergebnis“ ausmacht, wodurch und wie sie wirken. Wie lässt sich also der Erfolg definieren und gar fassen? Und wie kann die Reflexion darüber bereits in die eigene Arbeit, in die Projekte einfließen? Beteiligung, Veränderung, Nachhaltigkeit – das sind die Stichworte, unter denen die Dimensionen der Wirksamkeit vorgestellt und diskutiert werden. Gesondert wird dies für die Arbeit mit der Zielgruppe – also Kinder und Jugendliche – und für die Institutionen und Bündnisse, die kulturelle Bildungsprojekte umsetzen, betrachtet.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) [2015]: Themenheft Wirksamkeit. MitWirkung. Bündnisse und Projekte partizipativ und nachhaltig gestalten. Berlin.

Online lesen: <http://kuenste-oeffnen-welten.de/partizipation>

KULTURVERMITTLUNG UND IHRE EFFEKTE

Die Publikation gibt der kontroversen Debatte um die Wirkungen von Kulturvermittlung Raum: 19 internationale Autor/innen aus Forschung und Praxis nehmen eine reflexive Haltung gegenüber den Wirkungsdiskursen ein, beschreiben ihre Erfahrungen aus der Arbeit als Kulturvermittler/innen, diskutieren die Fallstricke der Forschung und loten neue Perspektiven aus, was Wirkung sein kann.

Hamer, Gunhild (2014): Wechselwirkungen: Kulturvermittlung und ihre Effekte. Kopaed, München.

Mehr erfahren: <http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pid=906>

BILDENDE WIRKUNGEN KÜNSTLERISCHER TÄTIGKEIT

Eine knappe Darstellung des Forschungsstandes von Transferwirkung künstlerischer Tätigkeit findet sich im Text von Christian Rittelmeyer – „Bildende Wirkungen künstlerischer Tätigkeit? Methodologische Perspektiven einer anspruchsvollen Forschung.“

Rittelmeyer, Christian (2014): Bildende Wirkungen künstlerischer Tätigkeit? Methodologische Perspektiven einer anspruchsvollen Forschung. In: Liebau, Eckart; Jörissen, Benjamin; Klepacki, Leopold (Hrsg.) (2014): Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. Kopaed, München. S. 29-44.

Mehr erfahren: <http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pid=859>

EVALUATION VON PROJEKTEN

ARBEITSHILFE SELBSTEVALUATION

Die Arbeitshilfe Selbstevaluation unterstützt Projekte darin, sich folgende Fragen zu stellen und damit zukünftig ihre Arbeit noch zu verbessern: Erreichen wir unsere Ziele? Was trägt dazu bei oder was hindert uns daran, dass unser Projekt erfolgreich ist oder dass unsere Zusammenarbeit gelingt? Es werden Projekte unterstützt ihre Arbeit zu reflektieren, auszuwerten und zu bewerten – und dies unabhängig davon, ob sie sich in der Projektplanung befinden, ob ihr Projekt gerade läuft oder vor dem Abschluss steht.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.) (2014): Arbeitshilfe Selbstevaluation. Projekte und Bündnisse auswerten. Rahmenbedingungen und Hintergründe, Tipps und Methoden für Selbstevaluation in „Künste öffnen Welten“. Berlin.

Online lesen: <http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/selbstevaluation>

ÖFFENTLICHKEITSARBEIT UND MÖGLICHKEITEN DER PRÄSENTATION UND DOKUMENTATION

Das Instrument aus dem Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ vermittelt die wichtigsten Schritte zur Aufbereitung einer Dokumentation im Hinblick auf die Öffentlichkeitsarbeit. Gleichzeitig bietet es zusätzliche Tools, wie etwa Einverständniserklärungen und Vorlagen für Pressemitteilungen. Wer sind die Adressaten? Welches Format ist geeignet? Sind Form und Inhalt kohärent?

Forum K&B GmbH (Hrsg.): Schritt für Schritt in die Öffentlichkeit. Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für kulturelle Projekte an Schulen.

Online lesen: http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/pdf/Arbeitshilfen/20150707_KA-ARBEITSMATERIALIEN_SCHRITT-FUER-SCHRITT-IN-DIE-OEFFENTLICHKEIT.pdf

METHODEN

LEBENSWELTEN VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

METHODEN FÜR SOZIALRAUM-, INTERESSEN- UND STAKEHOLDERANALYSEN

Drei Anleitungen geben eine Einführung in die Möglichkeiten der Sozialraumanalyse, Interessenanalyse und Stakeholderanalyse. Die Begriffe werden erläutert und die Möglichkeiten der Analyse dargestellt. Die Anleitungen eröffnen eine methodische Basis partizipativer Projektentwicklung und bieten einen Einstieg in das Verständnis von Sozialräumen, Bildungslandschaften und Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen.

Deutsche Kinder und Jugendstiftung (2016): Sozialraumanalyse, Interessenanalyse und Stakeholderanalyse.

Online lesen: https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/Kulturagenten-Berlin_analysetools.pdf

METHODEN FÜR PROJEKTE IN DER SCHULE FÜR LEHRER/-INNEN

Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen; LehrerInnen-Fortbildungs-Server: Methoden.

Online lesen: http://lehrerfortbildung-bw.de/kompetenzen/projektkompetenz/methoden_a_z

METHODEN KULTURELLER BILDUNG IM FACHUNTERRICHT

Das Werkbuch.06 der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung NRW zeigt, wie schulische Inhalte mit theatralen, tänzerischen und anderen künstlerisch-kreativen Methoden vermittelt werden können. Künstler/innen, Kulturpädagog/innen und Lehrer/innen geben Anregungen, wie der Unterricht vielfältig und interessant gestaltet werden kann.

Arbeitsstelle „Kulturelle Bildung in Schule und Jugendarbeit NRW“ (Hrsg.) (2014): Lernen mit Kunst und Kultur – Methoden kultureller Bildung im Fachunterricht, Remscheid.

Mehr erfahren: <http://www.kulturellebildung-nrw.de>

WERKZEUGBOX JUGENDARBEIT

Salto-Youth-net: Toolbox. Hundreds of useful tools for learning – for youth work and training activities!

Online lesen: <https://www.salto-youth.net/tools/toolbox>

ARBEITSHILFEN FÜR DIE INTERNATIONALE JUGENDARBEIT

IJAB: Toolboxes. Arbeitshilfen mit praktischen Tipps, methodischen Anregungen und Hintergrundinformationen zu ausgewählten Themenfeldern der internationalen Jugendarbeit

Online lesen: <http://www.dija.de/toolboxen>

THEMATISCHE HANDBÜCHER FÜR DIE JUGENDARBEIT

Handbücher zu z. B. Projektmanagement, Interkulturellem Lernen, Inklusion, Evaluation, Finanzmanagement etc.

Council of Europe (Hrsg.): Training-Kits Youth Partnership.

Online lesen: <http://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kits?inheritRedirect=true>

THEATER, SPIEL UND TANZ

THEATER DER UNTERDRÜCKTEN

„Das Theater der Unterdrückten“ stellt Methoden aus dem theaterpädagogischen Bereich des brasilianischen Schauspielers und Regisseurs Augusto Boal zusammen. Das Theater wird in der politischen Bildung genutzt und wird in etwa 70 Ländern weltweit praktiziert. Kunst und Selbsterfahrung mit politischem Probedenken sind zentrale Anliegen dieser Methoden. Sie bieten viele Möglichkeiten der Aktivierung von im Alltag unterdrückten oder vernachlässigten sozialen und kommunikativen Ressourcen in der spielerischen, ästhetischen und theatralen Begegnung von Menschen.

Grosser, Simone: tool-kit II – Theater der Unterdrückten. KommEnt – Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung.

Online lesen: http://www.ungleichevielfalt.at/documents/TK/toolkit_2_Theater.pdf

FORUMTHEATER

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2011): Dossier Kulturelle Bildung. Forumtheater als Methode des Empowerments.

Online lesen: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60265/forumtheater?p=all>

Österreichisches Schulportal: Forumtheater.

Online lesen: <http://www.daten.schule.at/dl/FORUMTHEATER.pdf>

BIOGRAFISCHE THEATERARBEIT

Köhler, Norma (2009): Biografische Theaterarbeit zwischen kollektiver und individueller Darstellung. Ein theaterpädagogisches Modell. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 16. Kopaed, München.

Mehr erfahren: http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pg=2_15&pid=657

TANZ

Foik, Jovana (2008): Tanz zwischen Kunst und Vermittlung. Community Dance am Beispiel des Tanzprojekts Carmina Burana (2006) unter der choreografischen Leitung von Royston Maldoom. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 6. Kopaed, München.

Mehr erfahren: http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pg=31_52&pid=578

METHODEN FÜR THEATER UND TANZ

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2011): Methoden aus den Bereichen Theater und Tanz.

Online lesen: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60276/methoden-auf-bpb-de>

SPIELEN LEBEN LERNEN

Knecht, Gerhard; Lusch, Bernhard (Hrsg.) (2011): Spielen Leben Lernen. Bildungschancen durch Spielmobile. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 21. Kopaed, München.

Mehr erfahren: http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pg=31_52&pid=724

SPIELESAMMLUNG FÜR DIE JUGENDARBEIT

Hirling, Hans: Praxis-Jugendarbeit.

Online lesen: <http://www.praxis-jugendarbeit.de/spiele-sammlung.html>

BILDENDE KUNST

ANSCHAULISCHES DENKEN

Arnheim, Rudolf (1996): Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. DuMont.

DIDAKTIK DES SEHENS

Albers, Josef (2000): Interaction of Color – Grundlegung einer Didaktik des Sehens. DuMont.

ZUM KONTEXT PARTIZIPATIVER KUNST- UND KULTURPROJEKTE

In ihrer Dissertation „Zwischen Spiel und Politik“ vermittelt die Kunstwissenschaftlerin Silke Feldhoff einen Überblick zu zeitgenössischen partizipativen Praxen.

Feldhoff, Silke (2009): Zwischen Spiel und Politik. Partizipation als Strategie und Praxis in der bildenden Kunst. Dissertation. Fakultät Bildende Kunst der Universität der Künste Berlin.

Online lesen: <https://opus4.kobv.de/opus4-udk/frontdoor/index/index/docId/26>

BILDANALYSE

In der Umsetzung von Projekten und bei der Dokumentation entstehen Bilder bzw. Materialien. Das können zum Beispiel Produkte künstlerischer Produktion sein oder dokumentierendes Bildmaterial.

Im Folgenden sind Analyseverfahren und methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive (Medienbildung und Gesellschaft) für die Bildinterpretation und das Bildverstehen aufgelistet.

BILDANALYSE IN DER SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN UND ETHNOLOGISCHEN FORSCHUNG

In der sozialwissenschaftlichen und ethnologischen Forschung haben sich unterschiedliche Verfahren von Bildanalysen etabliert. Für die Evaluation und Präsentation von Projekten der Kulturellen Bildung bieten diese verschiedenen Verfahren neue Zugänge und Blickweisen auf „Begleit-Produkte“. So können „zufällig“ entstandene Selfies und Fotos von Schülern/innen durch eine sorgfältige Analyse Erkenntnisse darüber geben, wie sie das Projekt empfunden haben. Auch können E-Mails, Briefe oder Schulleitungsschreiben durch eine qualitative Analyse rückwirkend Auskunft über den Verlauf der Prozesse liefern. Gleichzeitig können z. B. Zeichnungen, die als Skizzen entstanden sind, sinnvoll als Präsentationselemente einbezogen werden, da sie auf einer Meta-Ebene etwas über die Prozesse aussagen. Erklärt sind die Bildanalyseverfahren in der nachfolgenden Leseempfehlung.

von Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) [2009]: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Verlag.

BILDANALYSE IN DER KUNSTPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

In der kunstpädagogischen Forschung sind die Analyseverfahren visueller Produkte von Georg Peez als Ansatz für Projekte der Kulturellen Bildung interessant. Georg Peez ist Professor für Kunstpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. In folgender Leseempfehlung werden beispielsweise „grafische Spuren“ eines Sechsjährigen mit einem Smartphone analysiert:

Krämer, Andreas; Peez, Georg (2015): Spuren, Muster und Markierungen. Fallforschung zu grafischen Äußerungen eines Sechsjährigen mit dem Smartphone. BDK-Mitteilungen 4/2015.

Online lesen: <http://www.georgpeez.de/texte/download.htm/kraemerpeez15.pdf>

Zur Jugendzeichnung, ihren Stilen und Motiven stellt Peez kennzeichnende Elemente zusammen: Peez, Georg (2011): Jugendzeichnung – Stile und Motive. BDK-Mitteilungen 4/2011.

Online lesen: <http://www.georgpeez.de/texte/download.htm/reclam.pdf>

Weitere Texte zur Bildforschung hat Georg Peez auf seiner Internetpräsenz zusammengestellt: <http://www.georgpeez.de/kinderundjugendzeichnung.html>

FOTOGRAFIE ALS ERKENNTNISMEDIUM

Jan Schmolling, Stellvertretender Leiter des Deutschen Kinder- und Jugendfilmzentrums, sieht die Fotografie im Kontext der Kulturellen Bildung als Erkenntnismedium an sich.

Schmolling, Jan (2013): Fotografie in der Kulturellen Bildung. Kulturelle Bildung Online – die Wissensplattform für Kulturelle Bildung.

Online lesen: <https://www.kubi-online.de/artikel/fotografie-kulturellen-bildung>

ÄSTHETISCHE FORSCHUNG

ÄSTHETISCHE FORSCHUNG IN DER SCHULE

Leuschner, Christina; Knoke, Andreas (Hrsg.) [2012]: Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. kopaed Verlag, München.

Leseprobe: http://www.kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/Relaunch_2012/Aesthetische_Forschung/KF_Publikation_Leseprobe.pdf

Bestellmöglichkeit: <http://kopaed.de/kopaedshop/index.php?pid=756>

PORTAL KULTUR.FORSCHER!

Im Programm Kultur.forscher! setzen sich Schülerinnen und Schüler seit 2008 aktiv mit kulturellen Aspekten ihrer Lebenswelt auseinander. Sie stellen eigene Fragen und suchen mithilfe vieler Methoden nach Antworten: Sie recherchieren, beobachten, befragen, sammeln, arrangieren, filmen, malen oder beschreiben. Wie können Rahmen für eine solche Ästhetische Forschung in der Schule konkret aussehen? Was brauchen Schülerinnen und Schüler, um eine gute Frage zu entwickeln? Wie kann man sie bei ihrem Forschungsprozess begleiten? Die Leitidee aus dem Programm Kultur.Forscher! ist angelehnt an das Konzept der Ästhetischen Forschung von Helga Kämpf-Jansen.

Portal Kultur.Forscher!: <http://www.kultur-forscher.de/programm/leitidee.html>

Methodische Anregungen und Tipps zur Gestaltung der Phasen Ästhetischer Forschung: http://www.kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/pdf/Phasenmodell_AEsthetische_Forschung_WEB.pdf

Mehr zur Ästhetischen Forschung: <http://kultur-forscher.de>

KÜNSTLERISCHE FORSCHUNG IN DER KULTURELLEN BILDUNG

Ansätze der künstlerischen Forschung lassen sich in die verschiedenen Projektphasen einbinden und auch als Verfahren der Evaluation nutzen.

PRAKTIKEN DER KÜNSTLERISCHEN FORSCHUNG VON „ANNOTIEREN“ BIS „ÜBERSETZEN“

Badura, Jens; Dubach, Selma; Haarmann, Anke; Mersch, Dieter et al (2005): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. S. 111ff.

Leseprobe und zu beziehen über: <https://www.diaphanes.net/buch/detail/2385>

GRUNDSÄTZLICH ZU DEM BEGRIFF „ARTISTIC RESEARCH“

Borgdorff, Henk (2011): The Production of Knowledge in Artistic Research. In: Biggs, Michael; Karlsson, Henrik (Hg.) (2011): The Routledge Companion to Research in the Arts. New York. S.43–63.

KUNSTSPARTENÜBERGREIFENDES KONZEPT ÄSTHETISCHER BILDUNG

Brandstätter, Ursula (2005): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Wißner, Augsburg.

TANZ ALS WISSENSKULTUR

Brandstetter, Gabriele (2005): Tanz als Wissenskultur. Körpergedächtnis und wissenstheoretische Herausforderung. In: Gehm, Sabine; Husemann, Pirkko; Wilke, Katharina von (Hrsg.) (2005): Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz. Bielefeld. S. 37–48.

METHODE „SICH VERZEICHNEN“

Das „sich verzeichnen“ als kartierende Methode wurde von der Künstlerin Mikki Muhr in zahlreichen Projekten erprobt.

Muhr, Mikki: Sich Verzeichnen. Eine kartierende Methode entwickelt von Mikki Muhr.

Online lesen: <http://www.sichverzeichnen.net>

MEDIEN UND MEDIENNUTZUNG

PRAXISWISSEN FÜR MEDIENPÄDAGOGISCHE PROJEKTE

Albers-Heinemann, Tobias: Open Praxis Blog Medienpädagogik.

Online lesen:

<https://www.medienpaedagogik-praxis.de>

LERNEN IN DER DIGITALEN WELT

Lernen in der digitalen Welt bedeutet weit mehr als der bloße Umgang mit Smartphones, Tablets und Computern. Ein reflektierter und konstruktiver Umgang mit digitalen Medien ist für Kinder und Jugendliche heutzutage genauso bedeutsam wie Rechnen, Lesen und Schreiben. Medienbildung und Lernen mit digitalen Medien sind in den Schulen häufig bereits Alltag. Es bedarf aber weiterer Impulse.

Serviceagentur Ganztag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung/Kobra.Net (2014): Forum GanzGut: Lernen in der digitalen Welt. Potsdam.

Online lesen: http://www.brandenburg.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/GanzGut_11_Lernen_in_der_digitalen_Welt.pdf

KULTUR DER DIGITALITÄT

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Suhrkamp, Berlin.

Mehr erfahren: http://www.suhrkamp.de/buecher/kultur_der_digitalitaet-felix_stalder_12679.html

DEMOKRATIE UND POLITIK

ANTI-BIAS-ANSATZ

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein Ansatz der antidiskriminierenden Bildungsarbeit. Der Anti-Bias-Ansatz zielt darauf, für das Themenfeld Diskriminierung zu sensibilisieren, Mechanismen und Funktionsweisen auf subjektiver und gesellschaftlicher Ebene zu verstehen und die eigenen Perspektiven, Handlungsweisen und Positionierungen in ihrer Verstrickung mit gesellschaftlich vorherrschenden Selbstverständlichkeiten kritisch zu reflektieren. Dieser Ansatz wurde beispielsweise 2008 in der Qualifizierung der Führenden in der Kunstvermittlung der Documenta 12 eingeführt.

Anti-Bias-Werkstatt Berlin: Hintergrundtexte und Informationsmaterial Anti-Bias-Arbeit

Mehr erfahren: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/?q=de/content/downloads>

MAHLOQUET METHODE AUS DEM BEREICH DER SOCIAL JUSTICE UND ANTI BIAS

Die Mahloquet Methode ist eine Methode, die der jüdischen Tradition entnommen wurde. Als integrative Methode des Dialoges kann sie in Gruppen zum Einsatz kommen.

Online lesen: [http://www.social-justice.eu/texte/Mahloquet\[Czollek_Perko\].pdf](http://www.social-justice.eu/texte/Mahloquet[Czollek_Perko].pdf)

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (2006): Mahloquet als integrative Methode des Dialoges: ein Mediationsverfahren in sieben Stationen. In: perspektive mediation – Beiträge zur Konfliktkultur, 2006/4.

Online lesen: <http://mediation.voe.at>

MENSCHENRECHTSBILDUNG

Humanrights.ch: Portal KOMPASS. Gruppenübungen.

Online lesen: http://kompass.humanrights.ch/cms/front_content.php?idcatart=40&lang=1

METHODEN-DATENBANK DES DEUTSCHEN KINDERHILFSWERKS

Kinderpolitik. Infostelle des deutschen Kinderhilfswerks (Hrsg.): Methodendatenbank.

Online lesen: <http://www.kinderpolitik.de/methoden>

PÄDAGOGIK DER UNTERDRÜCKTEN

In seinen Alphabetisierungsprojekten in Brasilien (1960er/1970 Jahre) führte Paulo Freire ein anthropologisches Konzept der Kultur ein. So ließ er beispielsweise zehn Bilder von einem Maler anfertigen, die dann abfotografiert wurden. Mit Hilfe eines Diaprojektors wurden diese Bilder in den Dörfern an die Wand geworfen. In einem nächsten Schritt begann die Workshopleitung mit den Dorfbewohnern, die freiwillig den Alphabetisierungskurs besuchten, einen Dialog. Die Dias werden nacheinander durchgesprochen. Die Teilnehmenden konnten ihr wirkliches Wissen ausdrücken, ohne lesen oder schreiben zu können. Der Prozess regte sie an, lesen zu lernen. Dieser Ansatz mit seinen zahlreichen Methoden ist gut auf Prozesse der kulturellen Bildung übertragbar und bietet wertvolle Impulse zu ihrer Weiterentwicklung in diesem Kontext.

Freire, Paulo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek, Hamburg.

DIVERSITÄT

THEMENHEFT DIVERSITÄT

Eine Gesellschaft, die sich als plural betrachtet, die sich von ‚multi‘ über ‚inter‘ zu ‚trans‘ entwickelt hat, eine Gesellschaft, in der es nicht mehr um die Integration der Anderen, sondern um Inklusion der Vielen geht, stellt auch ganz klare Anforderungen an die Ansätze von kulturellem Schaffen, kultureller Teilhabe und Bildung.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (Hrsg.) (2014): Themenheft Diversität. SEID IHR ALLE DA? Bildungsbündnisse diversitätsbewusst gestalten. Berlin.

Online lesen:

<http://kuenste-oeffnen-welten.de/diversitaet>

DIVERSITY DYNAMICS

Fahrn, Heike; Skowron, Eliza; Zimmermann, Nils-Eyk (2014): Diversity Dynamics. Activation the Potential of Diversity in Trainings – A Handbook for Facilitators in Active Citizenship Education. Mit Ost e. V., Theodor-Heuss-Kolleg, Working Between Cultures.

Online lesen: http://www.theodor-heuss-kolleg.de/flipbooks/diversity_dynamics.html#/Chapter_1

INTERSEKTIONALITÄT

Bergische Universität Wuppertal (Hrsg.): Methodenpool „Intersektionalität“ und „Gute Nachbarschaft“. Portal Intersektionalität – Forschungsplattform und Praxisforum für Intersektionalität und Interdependenzen.

Online lesen: <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenlaboratorium/methodenpool>

AUSGRENZUNG

Herbert Fiedler, Herbert; Land, Ronit; Martens, Gitta; Roth, Michael M.; Schultze, Barbara (Hrsg.) (2014): Ausgrenzung hat viele Gesichter. Impulse und Reflexionen aus der kulturpädagogischen Praxis. Schriftenreihe Kulturelle Bildung vol. 44. Kopaed, München.

Mehr erfahren: <http://www.kopaed.de/kopaedshop/?pid=901>

DIDAKTIK DER VIELFALT UND INTEGRATION

Im Artikel „Jenseits von harter Hand und Kuschelpädagogik – Zu einer Didaktik der Vielfalt und Integration“ beschreibt Petra Moser die Problematik des Umgangs mit schwierigen Schüler/innen. Sie zeigt auf, dass die didaktische und methodische Ausgestaltung des Schulunterrichts entscheidend ist.

Moser, Petra (2012): Jenseits von harter Hand und Kuschelpädagogik – Zu einer Didaktik der Vielfalt und Integration. In: Hentschel, Ulrike; Hruschka, Ole; Koch, Gerd et. al. (Hrsg.) (2012): Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik. 28. Jahrgang. Heft 61. Schibri-Verlag, Strassburg. S. 68ff.

Online lesen: https://www.phzh.ch/MAPortrait_Data/131458/18/Zu_einer_Didaktik_der_Vielfalt_und_Integration.pdf

HALTUNGEN UND REFLEXION

KULTURVERMITTLUNG: EINE PROFESSION MIT ZUKUNFT

Mandel, Birgit (2005): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing: Eine Profession mit Zukunft. transcript Verlag.

Mehr erfahren: <http://www.transcript-verlag.de/978-3-89942-399-0/kulturvermittlung-zwischen-kultureller-bildung-und-kulturmarketing?c=238>

DIE KUNST ALS FORM DES SOZIALEN

In seiner Studie „Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung“ untersucht der Soziologe Andreas Reckwitz, warum das Ästhetische eine solch große Rolle in unserer heutigen Gesellschaft spielt. Er spricht dabei auch über Kreativitätshysterie und trügerische Hoffnungen auf das Neue. Nach ihm wird unsere Gegenwartskultur durch nichts so sehr bestimmt wie durch die Kreativität. Heutzutage will und soll jede/jeder kreativ sein. Dahinter steht das, was Reckwitz „Kreativitätsdispositiv“ nennt: Eine individuelle und gesellschaftliche Orientierung am Kreativen, die Wunsch und Zwang zugleich ist. Früher waren Religion und Politik klassische Orte, wo Sinn und Befriedigung gefunden werden konnten. Diese Funktion erfüllt in der modernen Gesellschaft zunehmend das Ästhetisch-Kreative.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Suhrkamp Verlag, Berlin.

KRITIK AM BEGRIFF DER „KÜNSTLERISCHEN POSITION“

Kritische Anmerkungen zu dem Begriff der künstlerischen Position und auch zu dem der „künstlerischen Haltung“ finden sich in dem Text des Kunstkritikers Tom Holert. Mit seiner kritischen Begriffsanalyse macht er auf die Zunahme von (Selbst-)Einordnungen der künstlerischen Arbeit in bestimmte Kategorien aufmerksam.

Holert, Tom (2002): Vom P-Wort. Der Positionsbegriff im Jargon der Kunstkritik. In: Texte zur Kunst Nr. 45. S. 50ff.

Online lesen: <https://www.textezurkunst.de/45/vom-p-wort>

PÄDAGOGISCHE KONZEPTE IN DER KÜNSTLERISCHEN LEHRE UND VERMITTLUNG

Die Publikation „Künstler in der Lehre“ stellt pädagogische Konzepte zusammen, die unterschiedliche Vermittlungskonzepte vorstellen, in denen sich die heterogenen Ansätze, Konzepte, Selbstverständnisse und künstlerischen Haltungen spiegeln.

Bippus, Elke; Glasmeier, Michael Glasmeier (Hrsg.) (2007): Künstler in der Lehre. Texte von Ad Reinhardt bis Ulrike Grossarth. Hamburg.

KUNSTPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ BRAUCHT EINE HALTUNG

Mit dem Artikel wird die Debatte um die Qualität des Lehrerhandelns im Kunstunterricht zur Diskussion gestellt, die sich derzeit vornehmlich auf die Frage nach bestimmten „Kompetenzen“ zuspitzt. Erweitert dazu wird hier der Begriff der „Haltung“ eingeführt, weil sich mit ihm eine dynamische und vor allem auf Reflexion abzielende Vorstellung von Professionalität etablieren lässt. Haltung wird dabei als eine „Praxis“ verstanden, die sich situativ in einem wechselseitigen Abgleich zwischen „technischen“ und „persönlichen“ Momenten herstellt, an dem die beteiligten Gefühle eine besondere Rolle spielen. Die dem Artikel zugrundeliegende Argumentation leitet sich maßgeblich aus den Ergebnissen einer an der Kunsthochschule Kassel in den Jahren 2010 bis 2013 durchgeführten kunstpädagogischen Fallstudie ab, für die Kunst-Lehrende aus Schule und Hochschule in offen angelegten Gesprächen befragt wurden.

Lenk, Sabine, Wetzlar, Tanja (2014): Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus? In: zkm – online Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Text im Diskurs.

Online lesen: <http://zkm.de/index.php?id=182>

PROFESSIONALISIERUNG IM FELD DER KULTURELLEN BILDUNG

Roth, Michael M. (2013): Professionalisierung im Feld der Kulturellen Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. Kopaed, München. S. 840ff.

Online lesen: <https://www.kubi-online.de/artikel/professionalisierung-feld-kulturellen-bildung>

THEATER UND VERMITTLUNG. POTENTIALE UND SPANNUNGSFELDER EINER BEZIEHUNG

Pinkert, Ute (2016): Theater und Vermittlung. Potentiale und Spannungsfelder einer Beziehung. Kulturelle Bildung Online – die Wissensplattform für Kulturelle Bildung.

Online lesen: <https://www.kubi-online.de/artikel/theater-vermittlung-potentiale-spannungsfelder-einer-beziehung>

IMPRESSUM

herausgegeben von

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.
Küppelstein 34
42857 Remscheid
Fon 02191.794-390
Fax 02191.794-389

Mail info@bkj.de
Web www.bkj.de // www.kompetenzkurs.de

Greifswalder Straße 4
10405 Berlin
Fon 030.48 48 60-0
Fax 030.48 48 60-70
Mail berlin@bkj.de

und

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS)
Tempelhofer Ufer 11
10963 Berlin

Spenden an:
Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V.
Sparkasse Remscheid
Konto Nr.: 30 46, BLZ: 340 500 00

ISBN: 978-3-943-909-06-7

Berlin 2016

Die vorliegende Arbeitshilfe ist im Rahmen des Kooperationsprojekts Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation entstanden. Die Arbeitshilfe wurde mit den Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01WK1405A gefördert.

EIN PROJEKT DER



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.

deutsche kinder- und jugendstiftung



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

REDAKTION:

Mona Jas (DKJS), Michael Heber (BKJ),
Kerstin Hübner (BKJ), Andreas Knoke (DKJS),
Susanna M. Prautzsch (BKJ)

AUTOREN/INNEN:

Mona Jas (DKJS), Michael Heber (BKJ);
Kathrin Hohmaier und Prof. Dr. Karsten Speck
(Carl von Ossietzky Universität Oldenburg)

INTERVIEWPARTNER/INNEN:

Matthias Neuthinger, Iris Then, Antje Tschirner

GESTALTUNG UND ILLUSTRATION:

Annika Metze (annikametze.de),
Gabriel Tecklenburg (gabrieltecklenburg.de)

BILDNACHWEISE

Matthias Neuthinger (S. 52,53), Iris Then (S.42, 43),
Antje Tschirner (S. 13)

QUELLE GRAFIKEN

- Ballath, Silke; Jas, Mona; Kuhn, Claudia; Niemann, Annika; Pfaffenholz, Anne; Kalaitzis, Thannasis (2016): Praxisfeld Kulturelle Bildung. Berlin. (S. 48)
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2016): Qualitätsdimensionen für Kooperationen „Kultur und Schule“. Remscheid. (S. 36)
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2011): Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften gut vernetzen. Remscheid. (S. 20)
- Calmbach, Marc; Borgstedt, Silke; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin; Flaig, Berthold Bodo (2016): Wie ticken Jugendliche 2016? Sinus Jugendstudie. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Springer, Wiesbaden. (S. 8)
- Leuschner, Christine; Knoke, Andreas (Hrsg.) (2012): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. Kopaed, München. (S. 26)
- MUTIK gGmbH (Hrsg.): Plattform der Kulturagenten für kreative Schulen. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/onlinepublikation.html> (S. 15)

QUELLE INFOKÄSTEN

- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, Bonn (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort – Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. (S. 49)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2014): JIM 2014. Jugend, Information, (Multi)-Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2014/> (letzter Zugriff am 08. Dezember 2016) (S. 9)

QUELLE STIMMEN

- Benjamin, Walter (1991): Vergrößerungen In: Rexroth, Tillman (Hg.) (1991): Walter Benjamin Gesammelte Schriften, IV - 1/2. Suhrkamp Verlag. <http://gutenberg.spiegel.de/buch/kurze-prosa-6570/1> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016) (S. 8.)
- Bundesjugendkuratorium (2002): Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums. In: Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.) (2002): Bildung und Lebenskompetenz, Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Leske und Budrich, Opladen. S. 5. (S. 18)
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2016): Jenseits von Richtig und Falsch liegt ein Ort. Dort treffen wir uns. Ein Gespräch. Mit Nina Stoffers, Anja Schütze und Irmgard Merkt über Diversität und Diversitätsbewusstsein in der Kulturellen Bildung. Anlässlich des Magazin Kulturelle Bildung Nr. 14 der BKJ. (S. 48)
- Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Pazzini, Karl-Josef et al. (Hrsg.) (2004): Kunstpädagogische Positionen 5/2004. Hamburg University Press. S. 9. http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/26/pdf/HamburgUP_KPP05_Buschkuhle.pdf. (S. 48)
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2006): Großer Zirkus in der Ganztagschule. Wie Schulen und ihre Partner im Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ kooperieren lernen. http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Dokumentation_3.pdf (letzter Zugriff am 12. Juli 2016) (S. 21)

- Enderlein, Oggi (2015): Schule ist meine Welt. Ganztagschule aus Sicht der Kinder: Weniger oder mehr Lebensqualität? Themenheft 08. Publikationsreihe der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen von „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“. Berlin. <http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/Themenheft-08-web.pdf> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016) [S.10]
- Erdsiek-Rave, Ute; John-Dhnesorg, Marei (Hrsg.) (2013): Gute Ganztagschule. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung. friedrich Ebert Stiftung, Berlin. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10244.pdf>. S. 18. (letzter Zugriff am 12. Juli 2016) [S. 18]
- Güleç, Ayşe (2013): Kooperationen bewegen Institutionen. In: Forum K&B GmbH (Hrsg.) (2013): Dokumentation der Halbzeittagung „Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen“ des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ im Depot in Dortmund am 21. und 22. November 2013. S.93. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Kulturagenten_Schule_Dokumentation.pdf. (letzter Zugriff am 04. Juli 2016) [S. 19]
- Kaprow, Allan; Filliou, Robert: Gespräch, 1968. In: Bippus, Elke; Glasmeier, Michael (Hrsg.) (2007): Künstler in der Lehre. Texte von Ad Reinhardt bis Ulrike Grossarth, Philo & Philo Fine Arts I Europäische Verlagsanstalt. Hamburg. S. 78. [S. 46]
- Knoke, Andreas; Wichmann, Maren (Hrsg.) (2013): Bildungserfolge an Ganztagschulen. Was brauchen Jugendliche? Debus Pädagogik Verlag, Schwalbach/Ts. [S.8 und 18]
- Krappmann, Lothar; Enderlein, Oggi: 23 Thesen für eine gute Ganztagschule. Internetportal „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. <http://www.ganztaegig-lernen.de/23-thesen-fuer-eine-gute-ganztagschule> (letzter Zugriff am 27. Juni 2016) [S. 8]
- Lenk, Sabine; Wetzel, Tanja (2014): Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus? In: zkmb – onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung. Text im Diskurs. <http://zkmb.de/index.php?id=182> (letzter Zugriff am 11. Juli 2016) [S. 47]
- Leuschner, Christina; Riesling-Schärfe, Heike (2012): Warum brauchen wir ästhetische Forschung in der Schule? In: Leuschner, Christina; Knoke, Andreas: Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München. S. 11. [S. 25]
- Lücke, Birgit (2014): Keimzelle Kommune – lokale Bildungslandschaften gedeihen am besten von unten. Ein pragmatischer Bericht aus der Provinz am Beispiel einer Bibliothek. In: Kelb, Viola (Hrsg.) (2014): Gut vernetzt?! Kulturelle Bildung in lokalen Bildungslandschaften. Kopaed, München. S. 200. [S.19]
- Pinkert, Ute (2012): Transformation der Wahrnehmung von (urbanen) Landschaften. Site specific Art in Kunst und ästhetischer Bildung. Emscher Player, Kultur Kunst Kommunikation, Magazin. http://www.emscherplayer.de/magazin/ID_77147/transformation_der_wahrnehmung_von_urbanen_landschaften_emscherplayer.pdf (letzter Zugriff am 11. Juli 2016) [S. 48]

- Rack, Stefanie (2013): Online sein – ein neuer Dauerzustand. In: Knoke, Andreas; Wichmann, Maren (Hrsg.) (2013): Bildungserfolge an Ganztagschulen. Was brauchen Jugendliche? Debus Pädagogik Verlag, Schwalbach/Ts. S. 139ff. [S. 10]
- Schmitt, Albert (2015): Kooperation zwischen Leidenschaft und Sachlichkeit. Wie ein Orchester und eine Schule gemeinsam unter einem Dach leben und arbeiten. In: Forum K&B GmbH (Hrsg.) (2015): Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015. <http://publikation.kulturagenten-programm.de/index.php> (letzter Zugriff am 12. Juli 2016) [S. 37]

QUELLE ZUM BEGRIFF

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) vom 16. Januar 2012. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/richtlinien-kjp-stand-april-2012,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> (letzter Zugriff am 12. Juli 2016) [S. 23]
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Was ist Bildung? Dossier Zukunft Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145147/was-ist-bildung> [S. 17]
- Deutsche Gesellschaft für Evaluation (2004): Was ist Evaluation und was umfasst sie? <http://www.degeval.de/faq> (letzter Zugriff am 05. August 2016) [S. 50]
- Durdel, Anja; Bleckmann, Peter (2009): Lokale Bildungslandschaften: Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. S. 12. [S. 19]
- Griebhaber, Wilhelm: Methoden - Begriffe: Didaktik – Methodik. <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/fsu/mtd/begriffe.html> (letzter Zugriff am 12. Juli 2016. Nach: Klafki, Wolfgang (1970): Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In: Klafki, Wolfgang u.a. (1970): Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden. Erziehungswissenschaft 2. Fischer, Frankfurt am Main. S. 55 – 92. [S. 24]
- Harring, Marius; Rohlf, Carsten; Palentien, Christian (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. [S. 18]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2013): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2009 bis 2013. S. 4f. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2013_Bericht.pdf. (letzter Zugriff am 12. Juli 2016) [S. 19]
- Schubert, Klaus; Klein, Martina (2016): Das Politiklexikon. 6., aktual. u. erw. Aufl. Dietz, Bonn 2016. Lizenzausgabe Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. In: Bundeszentrale für politische Bildung: Nachschlagen: Kooperation. <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/17749/kooperation> (letzter Zugriff am 12. Juli 2016) [S.35]
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1994): Strukturen der Lebenswelt. Band 2. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz. S. 11. [S. 7]

QUELLE MIT METHODE

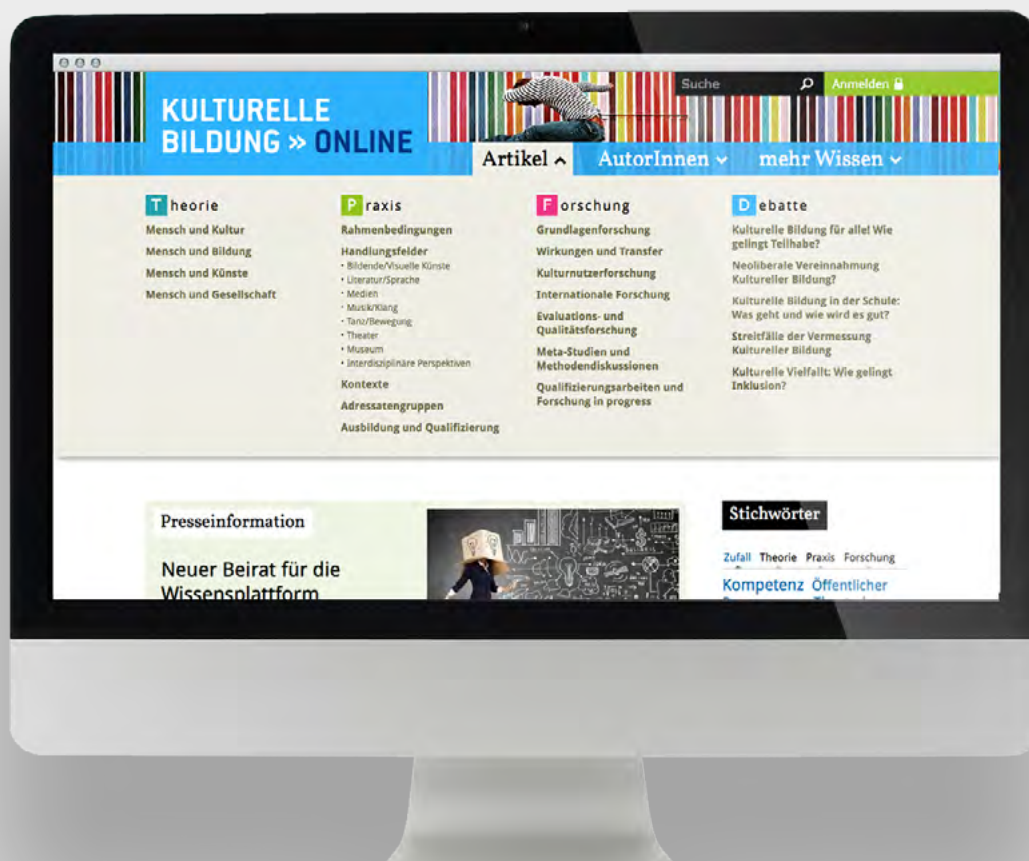
- Buchmaier, Barbara: Verfassen eines Artist-Statements. Dokumente im Rahmen der Lehre von Barbara Buchmaier. http://www.hfbk-dresden.de/fileadmin/alle/Career_Service/downloads/cs_textproduktion_artist_statement.pdf (letzter Zugriff am 12. Juli 2016) [S. 51]
- Gödecke, Katrin; Heber, Michael (2016): Das Phasenmodell – Didaktik und Methodik in Projekten Kultureller Bildung. [S. 28]

KULTURELLE BILDUNG ONLINE – DIE WISSENS- PLATTFORM FÜR KULTURELLE BILDUNG

Die Wissensplattform für Kulturelle Bildung Online ist ein Projekt in Trägerschaft der vier bundeszentralen Fachorganisationen für Kulturelle Bildung in Deutschland: der Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung, der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung sowie dem Institut für Kulturpolitik der Stiftung Universität Hildesheim.

Kulturelle Bildung Online ist die digitale Fortschreibung des ersten Handbuchs Kulturelle Bildung, welches 2012 herausgegeben worden ist. Das Handbuch versammelte erstmals systematisch zahlreiche Beiträge von ebenso zahlreichen Autoren/innen, die die Theorie und Praxis der Kulturellen Bildung umfassend darstellten.

www.kubi-online.de



PRAXISHILFEN FÜR KULTURELLE BILDUNGSPROJEKTE

Die Themenhefte in „Künste öffnen Welten“ umreißen in Fachbeiträgen, Interviews und Grafiken Fragestellungen, die das Feld Kulturelle Bildung bewegen, z. B. zu „Sozialraum“, „Diversität“ oder „Wirksamkeit“. Praxisbeispiele, Methoden- und Literaturtipps bieten außerdem die Möglichkeit einer praxisnahen Auseinandersetzung.

Zu den Themenheften:

www.kuenste-oeffnen-welten.de/themenhefte



Die Arbeitshilfe zum Thema Selbstevaluation unter dem Titel „Projekte und Bündnisse auswerten“ stellt in anschaulichen Beiträgen dar, mit welchen Methoden ihre gemeinsame Arbeit reflektieren, auswerten und verbessern können.

Zur Arbeitshilfe:

www.kuenste-oeffnen-welten.de/selbstevaluation



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bundesvereinigung
Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V.